

المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية
ⴰⵙⵉⵏⴰⴳ ⴰⴳⵍⴷⴰⵏ ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ
INSTITUT ROYAL DE LA CULTURE AMAZIGHE

تدريس تاريخ المغرب وحضارته : حصيلة وآفاق

ⴰⵙⵍⵎⴷ ⵏ ⵓⵎⵣⵔⵓⵢ ⵏ ⵍⵎⴰⵖⵔⵉⴱ ⴷ ⵜⵖⵔⵎⵉⵏⵏⵙ: ⵜⴰⵏⴰⴼⴼⵓⵍⵜ ⴷ ⵉⵎⵏⵉⴷⵏ

تنسيق: محمد حمام

تدريس تاريخ المغرب
وحضارته: حصيلة وآفاق

المملكة المغربية
المعهد الملكي
للثقافة الأمازيغية

مركز الدراسات التاريخية والبيئية

ⵜⴰⴳⵍⴷⵉⵜ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ
ⴰⵙⵉⵏⴰⴳ ⴰⴳⵍⴷⴰⵏ
ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ

ⴰⵎⵎⴰⵙ ⵏ ⵜⵖⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵓⵎⵣⵔⵓⵢ ⴷ ⵜⵡⵏⵏⴰⴹⵜ

سلسلة الندوات والمناظرات رقم: 17

أعمال الندوة العلمية حول موضوع:

تدريس تاريخ المغرب وحضارته: حصيلة وآفاق

ⴰⵙⵍⵎⴷ ⵏ ⵓⵎⵣⵔⵓⵢ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ ⴷ ⵜⵖⵔⵎⵉ ⵏⵏⵙ:
ⵜⴰⵍⴰⵢⵢⵓⵜ ⴷ ⵉⵎⵏⵉⴷⵏ

التنسيق: ذ. محمد حمام
المتابعة والإعداد للنشر: ذة. صباح علاش
- ذ. علي بنطالب - ذ. الوافي نوحي

منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغة

مركز الدراسات التاريخية والبيئية

سلسلة الندوات والمناظرات رقم : 17

العنوان : أعمال الندوة العلمية حول موضوع :

«تدريس تاريخ المغرب وحضارته : حصيلة وآفاق»

التنسيق : ذ. محمد حمام

المتابعة والإعداد للنشر : ذة. صباح علاش – ذ. علي بنطالب – ذ. الوافي نوحي

الناشر : المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

الإخراج والمتابعة : مركز الترجمة والتوثيق والنشر والتواصل

تصميم الغلاف : وحدة النشر

طبع : (CTP) مطبعة المعارف الجديدة – الرباط

الإيداع القانوني : 2009 MO 1320

ISBN : 9954-28-036-7

الفهـــرس

المحور الأول

مادة التاريخ في المنظومة التربوية الوطنية: تحليل المضامين

المحور الثاني

مادة التاريخ في التعليم الأساسي: تحليل المضامين

المحور الثالث

مادة التاريخ في التعليم الثانوي: تحليل المضامين

المحور الرابع
وضعية تدريس التاريخ في الجامعة والمدارس العليا بالمغرب

المحور الخامس
الوسائل البيداغوجية والديداكتيكية لتدريس مادة التاريخ

المحور السادس

التاريخ وتشكيل الهوية والتربية على المواطنة

كلمة السيد
عميد المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

- **السيد رئيس جامعة ابن زهر؛**
- **السيد عميد كلية الآداب والعلوم الإنسانية؛**
- **السيد نائب عميد كلية الآداب والعلوم الإنسانية؛**
- **السيد مدير أكاديمية التربية والتكوين لجهة سوس ماسة درعة؛**
- **زملائي الأساتذة الكرام؛**
- **أيها الحضور الكريم؛**

يندرج هذا اللقاء المبارك في إطار الأنشطة الإشعاعية للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، والتي يروم من خلالها الإسهام في النهوض بالثقافة الوطنية انطلاقا من القيام بالمهام المخولة له، بمقتضى الظهير الشريف المحدث والمنظم له، والمتمثلة في خدمة الثقافة الأمازيغية وتنميتها والعمل على إدماجها في محيطها الاقتصادي والاجتماعي والتربوي، وايلائها المكانة اللائقة بها وذلك بالتعاون مع المؤسسات والهيئات والفعاليات الوطنية، تحت الرعاية السامية لصاحب الجلالة الملك محمد السادس نصره الله.

سيداتي، سادتي،

وما لقاؤنا بحضرتكم اليوم إلا وجه من أوجه الانفتاح على المحيط الذي أبى المعهد إلا أن يتخذه سنة حميدة، بنقله أنشطته العلمية الإشعاعية خارج مدينة الرباط التي يوجد بها

مقره، قصد التواصل والتحاور مع أكبر عدد ممكن من المهتمين. تدخل ندوتنا هذه ضمن برنامج عمل مركز الدراسات التاريخية والبيئية برسم سنة 2004، وينصب موضوعها حول موضوع حيوي بالنسبة لوطننا العزيز، ألا وهو موضوع التعليم بصفة عامة وتدريس التاريخ بصفةخاصة.

وقد أبت المؤسستان المنظمتان، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية وجامعة ابن زهر وكلية الآداب التابعة لها، إلا أن تقام هذه الندوة تكريما لروح الفقيد الأستاذ الباحث علي صدقي أزايكو المعروف بأبحاثه الرائدة في مجال البحث التاريخي وبغيرته على الثقافة الوطنية والنهوض بها، خاصة المكون الأمازيغي منها، الذي يعتقد أنه لا يمكن تنمية الثقافة الوطنية بدون الاهتمام بروافدها المتعددة وتعزيز مكانة الرافد الأمازيغي.

ويسعدنا أن تنعقد هذه التظاهرة العلمية الهامة بحاضرة سوس الكبرى المعروفة بإشعاعها الثقافي والعلمي، ونعتز أيما اعتزاز باستضافة جامعة ابن زهر وكلية الآداب للمشاركين في هذه الندوة. ونعبر لهما عن امتناننا العميق لهذه الاستضافة. وهنا لابد من التنويه بمجهودات عميد كلية الآداب بأكادير زميلنا الأستاذ حسن بنحليمة ونوابه وكافة الأطر التربوية والإدارية وخصوصاً أساتذة شعبة التاريخ.

سيداتي، سادتي،

ولا يفوتنا بهذه المناسبة إلا أن نجدد خالص تشكراتنا وتشكرات كافة أطر وباحثي المعهد لكل الفعاليات الجامعية والعلمية وغيرها المساهمة في إنجاح هذه التظاهرة العلمية. وأخص بالذكر الهيئات الجامعية والتربوية، وعلى رأسها السيد رئيس جامعة ابن زهر والسيد مدير أكاديمية جهة سوس ماسة درعة اللذين لم يتوانيا لحظة في الترحيب بنا وتيسير سبل نجاح هذا اللقاء العلمي.

كما لا يفوتني أن أشكر كل الباحثين على تلبيتهم الدعوة للمشاركة في هذه الندوة، وعلى تحملهم عناء السفر، وعلى مجهوداتهم العلمية التي ولا شك ستتمخض عنها نتائج وتوصيات علمية هامة من شأنها أن تساعد على بلورة واقتراح حلول مفيدة لتطوير تدريس التاريخ والحضارة ببلادنا.

سيداتي سادتي،

ويشارك معنا في هذا اللقاء العلمي ثلة من الأساتذة والعاملين سنوات عدة في مجال تدريس التاريخ، وكان من المنتظر أن تشارك معنا الجمعية الدولية لديداكتيك التاريخ في شخص رئيستها الدكتورة اليزابيت إردمان، ورئيس الجمعية المغربية للتاريخ الأستاذ الحسني الإدريسي، لولا ظروف طارئة منعتهما من الحضور في آخر لحظة. متمنين لأعمال هذه التظاهرة النجاح والتوفيق.

كما نشكر باحثي مركز الدراسات التاريخية والبيئية العاملين بالمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية على العمل المتواصل الذي بذلوه منذ بزوغ فكرة تنظيم هذه الندوة إلى اليوم. وختاماً أتمنى للجميع مقاماً سعيداً بين ظهراني إخواننا سكان أڭادير حاضرة سوس العالمة المعروفين كذلك بشهامتهم وكرم الضيافة.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.



كلمة السيد الأستاذ حسن بنحليمة
عميد كلية الآداب والعلوم الإنسانية - أكادير

الحمد لله وحده والصلاة والسلام على رسول الله

- **السيد رئيس جامعة ابن زهر؛**
- **السيد الأمين العام المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية؛**
- **السادة رؤساء المؤسسات الجامعية؛**
- **السادة مندوبو المصالح الخارجية؛**
- **السادة الأساتذة ضيوف الندوة؛**
- **زملائي الأساتذة؛**
- **أعزائي الطلبة؛**
- **أيها الحضور الكرام.**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

وبعد، يطيب لي في البداية أن أرحب بكم باسمي ونيابة عن أعضاء الهيئة التربوية والإدارية وطلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية التابعة لجامعة ابن زهر بأكادير في افتتاح هذه الندوة العلمية الوطنية المنظمة بتعاون بين المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية وكليتنا حول موضوع: «تدريس تاريخ المغرب وحضارته: حصيلة وآفاق».

وإننا ونحن نعيش وقائع حفل افتتاح هذه الندوة نستحضر روح أخينا الفقيد الباحث المرموق المرحوم علي صدقي أزايكو الذي وهب حياته للبحث العلمي والعمل الأكاديمي الجادين ملتزما

بثوابت الهوية المغربية ومدافعا عنها بصدق حتى وافاه الأجل المحتوم وهو في عز عطائه، فرحم الله الفقيد وأسكنه فسيح جناته، إنه سميع مجيب.

حضرات السيدات والسادة،

إنه لمن حسن الطالع، أن تنعقد هذه الندوة وكليتنا تخلد هذه السنة الذكرى العشرين لتأسيسها، وهي مناسبة نستحضر من خلالها عشرين سنة من البذل والعطاء في شتى مجالات التكوين والبحث والعمل الثقافي في هذه الربوع الجنوبية من التراب الوطني، وإن ندوة من هذه الأهمية وبهذا الحجم وبهذه المشاركة المكثفة، لتعد من الأنشطة العلمية المتميزة المتوجة لهذه المرحلة الغنية بالعطاء، فهي فرصة لتجسيد النضج الذي تحقق في بلدنا في ميدان البحث العلمي في الآداب والعلوم الإنسانية عموما، وفي ميدان البحث التاريخي خصوصا، وذلك من خلال التراكم المعرفي الجاد، والذي تجسده حصيلة الأبحاث والأطروحات المنشورة أو غير المنشورة انطلاقا من الجامعة الأم جامعة محمد الخامس ومرورا بمختلف المواقع الجامعية الأخرى بالوطن.

وتأتي ندوة اليوم حول: «تدريس تاريخ المغرب وحضارته: حصيلة وآفاق» لتكرس هذا المجهود العلمي الكبير، وذلك من خلال انكبابها على تناول إشكالية لها عمق معرفي وديداكتيكي كبير، لم يفت العديد من شعب التاريخ بالجامعة المغربية من تحضير أدواتها، وهو مجهود تساهم معنا فيه اليوم عدة فعاليات تربوية تابعة للتعليمين الإعدادي والثانوي، والتي بتجربتها وحنكتها ستغني ولا شك مضامين هذه الندوة. إن هذا التراكم المعرفي الثري، الذي امتد طيلة عدة عقود، هو الذي أهل هذه النخبة الجامعية لكي تقدم اليوم على دراسة متأنية ورصينة لطرق تدريس تاريخ المغرب وحضارته.

وإن الفضل في أخذ هذه المبادرة المحمودة، يرجع بالأساس إلى زملائنا في المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، وعلى رأسهم السيد العميد الأستاذ أحمد بوكوس، وهي مبادرة وجدت ترجمتها الفعلية في اختيار هذه الكلية وهذه المدينة كفضاء رحب لانعقادها واحتضانها. فشكرا لزملائنا بالمعهد على هذا الاختيار.

وهنا لا حاجة لي للتأكيد على أهمية هذا الاختيار، إذ لا أحد يجادل في أن مدينة أݣادير ومنطقة سوس تشكلان إحدى المحطات المجالية والزمنية الوازنة في التاريخ المغربي، الذي

تلاحمت في نسجه ساكنة هذا الوطن على اختلاف مشاربها، من سواحل البحر المتوسط وسفوح الريف في الشمال، إلى تخوم الصحراء في الجنوب، وتخوم شرق المغرب إلى سواحل المحيط الأطلسي غربا.

ثم ألم يعرف جزء كبير من التراب المغربي في حقب تاريخية سالفة باسم "السوس" أو "السوس الأقصى"، على غرار ما كان يصطلح على المغرب من أسماء كمراكش أو فاس.

وكيفما كانت التمثلات الجغرافية لعلم "السوس" أو "سوس"، فإن المنطقة كانت تشكل دائما حلقة بشرية واقتصادية وثقافية جد متميزة داخل التنظيم الترابي المغربي، وكانت تمثل دائما تلكم القنطرة الرابطة بين شمال وجنوب المملكة، وذلكم المنفذ الطبيعي في اتجاه الأراضي الممتدة إلى الشرق، ويبقى أن وظيفة المنطقة كمعبر تجاري وبشري في اتجاه الصحراء تعد من الوظائف المهمة التي لعبها سوس في تاريخ المغرب، من خلال تجارة القوافل وكل أشكال التبادل الرابط بين بلاد السودان وسواحل المغرب في الشمال وضفاف أوروبا الجنوبية.

وإن دور جهة سوس في التجارة العابرة يذكرنا كذلك بسوس المقاومة وهي المقاومة التي اعتمدت على قيم التشبث بالمقدسات، وهي نفس القيم التي واجهت بها الساكنة الاحتلال البرتغالي منذ خمس قرون خلت، مما أدى إلى اندحار الحضور البرتغالي بالمرة على السواحل المغربية. وقد تكررت نفس الملحمة عند احتلال المغرب وثغوره الجنوبية من طرف الاستعماريين الفرنسي والاسباني، وقد وجدت هذه المقاومة متكأ صلبا لها في سوس وعاصمته أڭادير.

وبالأمس ومنذ 29 سنة، فإن مسيرة الوحدة لاسترجاع أقاليمنا الجنوبية، انطلقت من ضواحي أڭادير في أيت ملول، وبذلك تبقى أڭادير وبلدها الخلفي إحدى الحلقات المهمة في هذا المسلسل التحريري للوطن.

أما عن العلم والصلاح، فإن إسهامات منطقة سوس في هذا الميدان خصوصا وفي الثقافة المغربية عموما، تبقى جد متميزة، وذلك من خلال رباطاتها وزواياها ومدارسها العتيقة، التي أفرزت منذ قرون أفواجا من الأعلام الكبار، الذين كان لهم إسهام كبير في ميدان السياسة والقضاء والفقه والتوجيه والتكوين والتربية، إن جهويا أو وطنيا.

إن اختيار أڭادير كفضاء لهذه الندوة، يجد تبريره كذلك في كون المدينة تمثل اليوم نموذجا للقطب الحضري النشيط والمتجدد والغني بمؤهلاته الاقتصادية والاجتماعية والعمرانية

والثقافية، مكونا بذلك بوتقة فريدة من نوعها تساهم في تشكيلها روافد بشرية عديدة لها من روح المبادرة والإقدام وحسن التدبير، ما يجعلها تمثل ثروة بشرية فاعلة على الصعيدين الجهوي والوطني وقاطرة حقيقية للتنمية، الشيء الذي جعل من أكادير بحكم تحالف مختلف المبادرات العمومية والخاصة القطب الاقتصادي الثاني بالمملكة.

حضرات السيدات والسادة،

إن انعقاد هذه الندوة الوطنية في هذا الوقت بالذات حول هذا الموضوع ليكتسي أهمية بالغة، بالنظر إلى التساؤلات المطروحة علينا كأمة مستشعرة بتجذر وعمق الحضارة المغربية الأمازيغية العربية الاسلامية، التي اغتنت بروافد إفريقية وشرقية وأندلسية، في تفاعل دائم مع المحيطين الإقليمي والدولي وعبر مختلف العصور، كل هذا جعل الأرض المغربية، بحكم موقعها وغناها وتنوعها، منطقة جذب وأحيانا منطقة أطماع أجنبية.

كما أن الرهانات الجيوسياسية والاقتصادية والاستراتيجية الحالية والمرتبطة بالبعدين الإقليمي والدولي وبالعولمة الزاحفة، كل هذا يدفعنا أكثر من أي وقت مضى إلى الحرص على طرح الأسئلة الحقيقية، قصد تعميق البحث وتنويع قراءة المصادر وتوظيف الحس النقدي الكفيل بضمان مقاربة موضوعية ورصينة لتاريخ بلادنا.

ونحن بصدد الحديث عن التاريخ الوطني، لا بد من الإشارة إلى أنه بالرغم من الطفرات التي حققها المؤرخون المغاربة في تناول تاريخهم، فإنه لا زالت أمامنا أكوام من الأرشيفات المخزنية والوثائق المتناثرة في الخزانات الأجنبية لم تحظ بعد بالعناية والتدقيق، ذلك أن مصادر جزء كبير من تاريخنا هي قابعة الآن في خزائن تركيا، واليمن، والبرتغال، واسبانيا، وفرنسا، وبريطانيا، ودول أوربا الشمالية. كما أن استثمار مصادر أخرى مثل علم الأعلام الجغرافية والثقافة الشفاهية أو بعض خزائن الزوايا والأسر بالبادية والحواضر وغيرها، كل هذا يتطلب جهدا كبيرا من أجل إيجاد التقاطعات الممكنة لملء الثغرات أو تصحيح بعض الطروحات الخاطئة لضمان تبليغ سليم للمادة التاريخية الوطنية.

وهكذا فإن من إيجابيات هذه الندوة، كونها تسمح بالإنكباب على هذه القضايا الشائكة، وذلك بروح نقدية جديدة وصارمة.

وإذا كان أخيرا من إيجابية لهذه التظاهرة الوطنية الهامة، فإنها تلك التي مكنتنا اليوم من صلة الرحم مع زملائنا بمختلف أسلاك التعليم من أساتذة جامعيين ومفتشين وأساتذة التعليم الإعدادي والثانوي ومختلف الأطر التربوية المنتمية إلى عدد من المواقع بالمملكة، الشيء الذي سيفضي لا محالة إلى حوار بناء وإغناء متبادل.

ونحن متيقنون بأن هذه الندوة ستحقق الأهداف المسطرة لها، خصوصا إذا أخذنا بعين الاعتبار عدد الجلسات المبرمجة وكثافة المداخلات التي تتضمنها وكذا القيمة العلمية والتجربة التربوية لمختلف الأساتذة المتدخلين.

واسمحوا لي بالمناسبة أن أجدد شكري للسيد عميد المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية الأستاذ أحمد بوكوس وكذا لطاقم اللجنة العلمية وعلى رأسه الأستاذ محمد حمام مدير مركز الدراسات التاريخية والبيئية، على كل الجهود التي بذلوها من أجل التهيء العلمي والمادي لهذه الندوة.

كما لا يفوتني أن أشكر زملائي الاساتذة أعضاء اللجنة التنظيمية التابعين لشعبة التاريخ بالكلية، على الجهد الذي بذلوه متظافرين في ذلك مع جهود زملائهم بالمعهد.

وقبل أن أنهي كلمتي هذه، أريد أن أرحب مجددا بكل ضيوف الندوة شاكرا لهم استجابتهم وذلك بالرغم من بعد المسافة وكثرة التزاماتهم، آملا التوفيق والنجاح لأعمالكم.

وفقنا الله لما فيه خير بلدنا وجامعتنا، في ظل راعي العلم والعلماء، صاحب الجلالة الملك محمد السادس نصره الله وأقر عينه بولي عهده صاحب السمو الملكي الأمير المحبوب مولاي الحسن وصنوه الجليل الأمير مولاي رشيد وكافة أعضاء الأسرة الملكية الكريمة، إنه سميع مجيب والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

حسن بنحليمة

عميد كلية الآداب والعلوم الإنسانية-أݣادير



كلمة مركز
الدراسات التاريخية والبيئية

- السيد رئيس جامعة ابن زهر بأكادير؛
- السيد أمين عام المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، ممثل السيد عميد المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية؛
- السيد عميد كلية الآداب والعلوم الإنسانية بأكادير؛
- السيد مدير أكاديمية التربية والتكوين لجهة سوس ماسة درعة؛
- السيد رئيس شعبة التاريخ بكلية الآداب بأكادير؛
- زملائي السيدات والسادة الأساتذة؛
- أيها الحضور الكريم؛

تعتبر قضية التعليم من بين الأولويات في سياسة المغرب منذ حصوله على الاستقلال نظرا لارتباطها ارتباطا وثيقا بإشكالية التنمية والهوية. وقد خطا المغرب خطوات جبارة في هذا المجال من حيث الكم والكيف، إذ حققت المنظومة التعليمية كثيرا من المنجزات في مغربة الأطر، وفي مجانية التعليم وفي غيرها من المجالات. ورغم ذلك ظل المغرب يدخل إصلاحات متتالية على منظومته التربوية منها تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والشروع في الإصلاح البيداغوجي بالجامعة، وآخرها إدماج اللغة الأمازيغية بقرار ملكي سامي في المنظومة التعليمية الوطنية خلال السنة المنصرمة.

وشمل التغيير كذلك تدريس مقررات مادة التاريخ عدة مرات، بقصد مواكبة المستجدات التربوية في الميدان التربوي، إلا أنه لم يساير مستجدات البحث العلمي والتراكم المعرفي الحاصل فيه، أو لمسايرة القراءات المتجددة أو لتلبية حاجيات المحيط الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.

وإسهاما من مركز الدراسات التاريخية والبيئية التابع للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية في إثراء النقاش حول هذا الموضوع الهام المتعلق: **بتدريس تاريخ المغرب وحضارته: حصيلة وآفاق**، أدرج ضمن أنشطته العلمية برسم سنة 2004 هذا الموضوع، وذلك لعدة أسباب منها:

- أهمية الموضوع في حد ذاته، إذ لم يسبق تناوله بكيفية علمية وموضوعية في لقاء علمي من هذا المستوى الذي يتوخى الترفع عن كل تعصب إديولوجي. هذا مع العلم أن مسألة إعادة التفكير في المقررات الدراسية للتاريخ والحضارة بصفة عامة، هي مسألة مألوفة وعادية لدى كثير من الدول التي تحرص على مواكبة مختلف تطورات مجتمعاتها على كافة الأصعدة؛
- كما يحتاج تدريس التاريخ لتقييم علمي وموضوعي بعد تراكم تجربة تزيد عن أربعين سنة من التدريس. ومما يعطي للموضوع راهنيته، هو القرار التاريخي الهام الذي اتخذه صاحب الجلالة الملك محمد السادس نصره الله، بإعادة الاعتبار للمكون الأمازيغي في الثقافة الوطنية، بناءا على قراءة موضوعية وواقعية لتاريخ المغرب وحضارته، إذ أكد حفظه الله في خطاب العرش لسنة 2001 وفي خطابه السامي بأجدير ليوم 17 أكتوبر من نفس السنة "**أن الأمازيغية تمتد جذورها في أعماق تاريخ الشعب المغربي**" **وأنها** "**مكون أساسي للثقافة الوطنية وثراث ثقافي زاخر شاهد على حضورها في كل معالم التاريخ والحضارة المغربية**". كما أكد أيده الله، أن النهوض بالأمازيغية مسؤولية وطنية وملك لجميع المغاربة، يتعين على الجميع العمل على النهوض بها.

والجدير بالذكر، أن هذه الندوة تقام تكريما للمرحوم الأستاذ علي صدقي أزايكو العضو المؤسس لمركز الدراسات التاريخية والبيئية، وعضو بالمجلس الإداري للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية الذي هو رائد مفهوم سليم للثقافة الوطنية ذات الأبعاد المتعددة، والذي كان يرى

رحمة الله عليه، أن تنمية المغرب رهينة بتنمية ثقافته بكافة أبعادها وروافدها ومنها الرافد الأمازيغي، الذي لم يحظ بعد بالعناية والاهتمام اللازمين.

ومما يدل على حيوية هذا الموضوع وأهميته، طلبات المشاركة الكثيرة التي توصل بها المركز من مختلف أنحاء المغرب ومن مختلف أسلاك التعليم، وقد تم الاحتفاظ بما يزيد عن ستين (60) مشاركة تستجيب للمواصفات العلمية المتعارف عليها أكاديميا.

وتتوزع المداخلات حسب المحاور التالية:

1. مادة التاريخ في المنظومة التربوية الوطنية: تحليل المضامين؛
2. مادة التاريخ في التعليم الأساسي: تحليل المضامين؛
3. مادة التاريخ في التعليم الثانوي: تحليل المضامين؛
4. وضعية تدريس التاريخ في الجامعة والمدارس العليا بالمغرب؛
5. الوسائل البيداغوجية والديداكتيكية لتدريس مادة التاريخ؛
6. التاريخ وتشكيل الهوية والتربية على المواطنة.

ونأمل أن تسفر دراسة هذه المحاور عن خلاصات وتوصيات علمية وعملية، قد تفيد في التفكير الرصين حول تطوير مقرراتنا الدراسية في مادتي التاريخ والحضارة إسوة بما هو جار به العمل في الدول التي خطا فيها تدريس التاريخ خطوات مهمة.

وفي الختام، نود أن نتقدم بتشكراتنا للسيد عميد المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، والسيد الأمين العام للمعهد على تشجيعهما المادي والمعنوي. كما نشكر السيد رئيس جامعة ابن زهر والسيد عميد كلية الآداب والعلوم الإنسانية بأكادير ونوابه على تبنيهم فكرة إقامة هذه التظاهرة العلمية برحاب هذه المؤسسة ذات الإشعاع العلمي الوطني والدولي. ونشكر أيضا زملاءنا الأساتذة بهذه الكلية وخصوصا منهم السيد، رئيس شعبة التاريخ وهيئة التدريس والبحث بها، على الترحاب بنا ومد يد العون والمساعدة وتدليل كافة الصعاب لتمر هذه الندوة في أحسن الظروف وأسعدها.

ولا يفوتنا بهذه المناسبة أن نوجه تحية إكبار وإجلال لكافة الباحثين الذين لبوا دعوتنا وضحوا بوقتهم الثمين وتحملوا عناء السفر للحضور في هذا الموعد العلمي الوطني والإسهام في إنجاحه وإغنائه بأفكارهم وتجاربهم خدمة للمصلحة العليا لبلدنا العزيز.

كما أجدد الشكر والتنويه لكل من ساهم من قريب أو بعيد في إنجاح هذه الندوة، وخاصة زملائي في شعبة التاريخ بكلية الآداب بأكادير وفي مركز الدراسات التاريخية والبيئية، والآنسة أمينة أزركي، الذين كانوا خير سند في الإعداد والوصول إلى ما نحن الآن بصدده.

والسلام عليكم ورحمة الله

محمد حمام

مدير مركز الدراسات التاريخية والبيئية

أكادير فاتح دجنبر 2004



ورقة عمل الندوة

يهدف تدريس التاريخ بصفة عامة، بمختلف أسلاك التعليم (التعليم الابتدائي، والتعليم الثانوي، والتعليم العالي)، إلى تحقيق أهداف تربوية وعلمية عديدة. ويأتي في مقدمة تلك الأهداف، تعريف المتعلمين بمقومات هويتهم المغربية وبتراث أجدادهم وتنشئتهم على حب وطنهم والاعتزاز بأمجاده وبالانتماء إليه والإنغراس في تربة بلدهم.

ويتطلب تعريف الناشئة بمقومات الهوية المغربية التعريف بروافدها المتعددة في غناها وتنوعها بما فيها الرافد الأمازيغي، لأنه كما جاء في خطاب جلالة الملك محمد السادس لعيد العرش سنة 2001, أو في الظهير المحدث والمنظم للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، أو في الخطاب السامي لجلالته، بأجدير يوم 17 أكتوبر، 2001، الأمازيغية تمتد جذورها في أعماق تاريخ الشعب المغربي، وأنها مكون أساسي للثقافة الوطنية، وتراث ثقافي زاخر، شاهد على حضورها في كل معالم التاريخ والحضارة المغربية.

ومن شأن إعادة الاعتبار لمختلف مكونات الثقافة الوطنية، أن يساهم في تكوين شخصية مغربية متوازنة، وفي بناء مجتمع ديموقراطي وحداثي. كما يقتضي التراكم المعرفي الذي شهده البحث التاريخي بالمغرب خلال العقود الأخيرة، تجديد مضامين تدريس تاريخ المغرب وحضارته.

وتهدف هذه الندوة إلى معرفة واقع تدريس التاريخ المغربي، من خلال معطيات ميدانية موضوعية، واقتراح أنجع السبل لتحقيق الأهداف التربوية النبيلة المنتظرة من تدريس التاريخ.

ويمكن مقاربة الموضوع من خلال المحاور التالية:

1- **محور تاريخي:** التطور التاريخي لتدريس مادة التاريخ من الحماية إلى الآن، من خلال التوجيهات الرسمية والكتب المدرسية؛

2- **تحليل محور مضامين المقررات التاريخية** الحالية في مختلف أسلاك التعليم:

- تحليل مضامين مقررات مادة التاريخ في التعليم الابتدائي؛
- تحليل مضامين مقررات مادة التاريخ في التعليم الثانوي؛
- تحليل مضامين مقررات التاريخ في الجامعة المغربية.

وتثير معالجة هذا المحور مجموعة من التساؤلات، منها:

هل تغطي تلك المقررات مختلف العصور التاريخية؟

هل تغطي تلك المقررات كامل المجال الجغرافي المغربي وامتداداته، خلال العصور المذكورة، (المغاربية والإفريقية والمتوسطية)؟

ما هي طبيعة الموضوعات التي ركزت عليها المقررات ؟ موضوعات سياسية وعسكرية ؟ موضوعات دينية وثقافية...؟ هل سايرت المقررات التراكم العلمي في مجال البحث التاريخي؟

ما نسبة الحصص المخصصة لتدريس تاريخ المغرب وحضارته؟

ما هي الصورة التي كونها ويكونها المغاربة عن ماضيهم؟ وغير ذلك من التساؤلات المتعلقة بالموضوع.

3- المحور البيداغوجي والديداكتيكي:

- منهجية الدرس التاريخي:
  - في التعليم الأساسي؛
  - في التعليم الثانوي؛
  - في التعليم الجامعي ومدارس تكوين الأطر.

4 - الخلاصات والتوصيات.

اللجنة العلمية:

- محمد حمام
- مصطفى أعشي
- الحسين أسكان
- عبدالله صالح

السكرتارية:

- أمينة أزركي

اللجنة التنظيمية:

من المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية:

- محمد حمام
- مصطفى أعشي
- الحسين أسكان
- عبدالله صالح

من كلية الآداب، أكادير:

- أحمد صابر
- عبدالكريم مدون
- محمد المازوني
- شفيق أرفاك

تقديـــم

سيجد القارئ الكريم بين دفتي هذا الكتاب مجموع مداخلات المشاركين في الندوة العلمية، التي شهدت وقائعها رحاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية بأكَادير، والتي نظمها المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية بتنسيق مع نفس الكلية أيام فاتح وثاني وثالث دجنبر 2004 في موضوع: **«تدريس تاريخ المغرب وحضارته: حصيلة وآفاق».**

وتعد أشغال هذه الندوة الوطنية تشخيصا علميا وموضوعيا لوضعية تدريس مادة التاريخ والحضارة في المنظومة التربوية المغربية بمختلف أسلاكها. وهذا التشخيص العلمي قام به ثلة من الباحثين في مجال التربية وعلم التاريخ، والأطر التربوية ذات التجربة والممارسة الميدانية. ومما يزيد من أهمية أعمال هذه الندوة أنها جاءت بعد فترة تراكمت فيها معطيات كثيرة من تجربة ميدانية - طويلة نسبيا - دامت أكثر من أربعين سنة، منذ الإستقلال إلى اليوم.

ولقد حاول السادة الباحثون في هذه الندوة الوطنية الإحاطة بجل القضايا والاشكالات التي يطرحها تدريس تاريخ المغرب وحضارته، بدءا بتحليل مضامين المقررات الدراسية والكتب المدرسية ومروراً بالحصص الزمنية في مختلف السنوات الدراسية وبمختلف الأسلاك، وانتهاءا بالقضايا الديداكتيكية والبيداغوجية، والتاريخ وعلاقته بتشكيل الهوية والتربية على المواطنة.

وهكذا نجد مداخلات تناولت تطور تدريس تاريخ المغرب وحضارته شكلا ومضمونا منذ إدخال مادة التاريخ في المقررات الدراسية، في فترة الحماية، مبرزة الأهداف الاستعمارية والتوظيف السياسي والبيداغوجي المغرض، الذي تسعى إليه تلك المقررات. كما وقفت بعض المداخلات عند التطورات التي شهدها تدريس نفس المادة بعد الإستقلال، موضحة في نفس الوقت الأهداف التي كانت تصبو إليها لتجاوز مخلفات الفترة الإستعمارية والسلبيات التي لا يزال يشكو منها تدريس مادة التاريخ والحضارة بالمنظومة التربوية المغربية.

وعالجت مجموعة من المداخلات الإشكالات التي لها صلة بالجوانب البيداغوجية والديداكتيكية، كيفية تقديم الدرس التاريخي واستعمال الصور الشفافة والخريطة التاريخية والجداول وغيرها من وسائل الإيضاح.

أما أغلبية المداخلات فقد انصبت على تحليل المضامين، وركزت بالأساس على الصورة التي تكونها المقررات والكتب المدرسية عن الهوية الوطنية بكل مكوناتها، بما في ذلك المكون الأمازيغي، إما بكيفية مجملة في كل سلك من أسلاك التعليم (الإبتدائي، والإعدادي، والتأهيلي والجامعي، ومؤسسات تكوين الأطر)، وإما بكيفية مدققة من خلال تحليل مضامين مقررات سنة واحدة في سلك معين، (مثل موضوعات التاريخ المغربي في مقررات التعليم الإبتدائي والثانوي)، وإما بتناول موضوع واحد من مقرر مستوى معين من سلك محدد (كالمستويين الخامس والسادس من التعليم الإبتدائي أو السنة الأولى ثانوي تأهيلي)، وإما بمعالجة فترة واحدة في مقرر سلك معين (كفترة التاريخ القديم بالسنة الأولى ثانوي، أو الفترة الوسيطية بنفس المستوى). ومهما كانت طبيعة تطرق المداخلات لهذا الموضوع الواسع ذي الأبعاد المتعددة، فقد جلبت نقدا موضوعيا وبناء، وبنظرة واضحة ومستقبلية، جل جوانب تدريس تاريخ المغرب وحضارته مسلطة الضوء على الجوانب الإيجابية وعلى السلبيات. ولم يكتف الباحثون بمجرد التحليل والنقد، بل قدموا اقتراحات وتوصيات من شأنها إذا ما تم الأخذ بها أن تساعد على تدارك الهفوات الملاحظة في هذا المجال، بغية الرفع من جودة تدريس هذه المادة وتحسين مردوديتها البيداغوجية والعلمية.

ومما يضفي أهمية كبيرة على هذه الأعمال، هي أنها صادرة عن أغلب الفاعلين الممارسين في الميدان التربوي، بدءاً بالمعلم في الإبتدائي ومرورا بالأستاذ في الثانوي وبالمؤطر التربوي وانتهاءا بالأستاذ الباحث في الجامعة. ويكفي هؤلاء جميعا فخرا، أنهم فتحوا النقاش لأول مرة في موضوع خصب، ووضعوا له اللبنات العلمية الأولى التي لا محيد عنها لكل مهتم بقضايا تدريس تاريخ المغرب وحضارته.

محمد حمام

مدير مركز الدراسات التاريخية والبيئية

المحور الأول

مادة التاريخ في المنظومة التربوية الوطنية: تحليل المضامين

تطور وضعية تدريس التاريخ وحضارته في المنظومة التعليمية المغربية بعد الاستقلال

ذ. الحسين اسكان

المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية . الرباط

عرف تدريس التاريخ، تغييرات متنوعة أملتها التطورات العديدة التي شهدها المغرب، منذ أزيد من أربعين سنة. من هذه التطورات ما له علاقة بما ما هو تربوي محض (كتبني بيداغوجية الأهداف وتغييرها فيما بعد ببيداغوجية الكفايات)، ومنها ما له علاقة بالإصلاحات التربوية والإدارية، مثل إعادة هيكلة النظام التعليمي بعد إحداث الأكاديميات وتغيير نظام البكالوريا، أو التغييرات التي فرضها تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتعليم مؤخرا. ومنها ما أمتله الظرفية السياسية أو التوجهات الأيديولوجية خلال هذه المرحلة. ما يهمنا هنا هو معرفة طبيعة التغييرات التي شهدها تدريس التاريخ من حيث الأهداف المسطرة لتدرسيه ورصد الاتجاه العام للتحولات التي طالت مضامين المقررات التاريخية؟ ما هي الذاكرة الجماعية التي يشكلها تدريس التاريخ في شكله الحالي؟ ما هي صورة الأنا وصورة الآخر في تلك المقرارات والكتب المدرسية، هل تربي على الانفتاح على الآخر أكثر من الانغلاق على الذات، أو العكس؟.. والتساؤل الأهم من كل هذه التساؤلات، ما مكانة الثقافة الوطنية بروافدها المتعددة بما فيها الرافد الأمازيغي في هذه التغييرات المتتالية للمقررات التاريخية ؟ لتناول بعض من هذه الإشكاليات، نقترح معالجة الموضوع في النقط التالية:

1. المراحل الكبرى لتغيير مضامين مقررات التاريخ، في المنظومة التعليمية العصرية، بإيجاز كبير؛

2. مكانة الثقافة الوطنية بروافدها المتعددة، في المقررات والكتب المدرسية الحالية؛ بما فيها الرافد الأمازيغي؛
3. فائدة إدراج المكون الأمازيغي للثقافة الوطنية في تدريس التاريخ؛
4. بعض المقترحات والتوصيات.

I. المراحل الكبرى لتغيير مضامين مقررات التاريخ، في المنظومة التعليمية العصرية :

يمكن حصر المراحل الكبرى لتغيير مضامين التاريخ في المنظومة التعليمية المغربية، خلال القرن الماضي، في أربع مراحل، بالاعتماد على تغيير التوجيهات الرسمية لتدريس الاجتماعيات؛ أو من خلال بعض القرارات السياسية والتنظيمية التي اتخذتها الوزارة الوصية كتعريب الاجتماعيات مثلا سنة 1972.

المرحلة الأولى، هي مرحلة ربط تاريخ المغرب وحضارته بتاريخ فرنسا وحضارتها، دامت هذه المرحلة من 1912- 1967: في هذه المرحلة دخل التاريخ كمادة ديداكتيكية للنظام التعليمي المغربي لأول مرة، إذ كانت مادة التاريخ غائبة في التعليم التقليدي المغربي، وحتى إذا درس بعض ما له علاقة بالتاريخ، فإنه يدرس لأهداف دينية، كالسيرة النبوية، وكتب الطبقات والتراجم والمناقب... وعندما أدخلت الحماية الفرنسية التعليم العصري، أدرج فيه الفرنسيون مادة التاريخ ضمن مادة الاجتماعيات. ورغم تغيير التوجيهات الرسمية في هذه المرحلة عدة مرات، فإن تدريس التاريخ كان يهدف، بصفة عامة، في هذه المرحلة، إلى ربط تاريخ المغرب وفرنسا، بشكل من الأشكال، وخلق أصول وجذور مشتركة بينهما، أو ما سموه، في التوجيهات الرسمية لسنة 1952 تاريخنا: المغرب وفرنسا،[1] وهو موضوع ستتم معالجته في هذه الندوة.

المرحلة الثانية، هي مرحلة فك الارتباط مع التاريخ الاستعماري 1967-1972، تكونت لهذا الغرض لجنة سنة 1965 اشتغلت إلى سنة 1967، وكلفت بمراجعة برامج التاريخ وسعت إلى تحقيق فك الارتباط مع التاريخ الاستعماري ومحاولة جعل التاريخ تاريخا وطنيا، أي مغربته

1 . PAYE, LUCIEN, ***Introduction et évolution de l'enseignement moderne au Maroc*** : [des origines jusqu'à 1956] / lucien paye; ed., introd. Et notes par Mohamed Benchekroun. - Rabat : impr.Arrissala, 1992, Seux, Janine, l'enseignement au Maroc durant le Protéctorat : un enseignement "adapte" / Janine Seux. - p.97-146; 22cm in, langue, école, identités Paris : l'Harmattan, 1997Hassani-idrissi, Mostafa visions du passe et fonctions idéologiques dans l'enseignement contemporain de l'histoire au Maroc / Mostafa Hassani-Idrissi. - [s.l.] : [s.n.]. - 197p.; 27cm, these : th. 3e cycle : hist. : Paris vii, Université Paris vii : 1982

بشكل من الأشكال عن طريق الزيادة من الحصص المخصصة لتاريخ المغرب، مقارنة بما كانت عليه خلال فترة الحماية.لكن مع الاستمرار في تدريسه باللغة الفرنسية، في شعبة التعليم العصري، نظرا لقلة الأطر المغربية آنذاك.

المرحلة الثالثة، تمتد من 1973-2001، في هذه المرحلة تغيرت التوجيهات الرسمية لتدريس الاجتماعيات أربع مرات، وذلك في سنوات 1973، 1987، 1991، 1994، ودشنت هذه المرحلة، بتعريب الاجتماعيات، سنة 1973، التي يمكن اعتبارها استمرارا للمرحلة السابقة. غير أن عملية استكمال المغربة لم تذهب بعيدا. لأنها ارتكزت على عنصرين أساسيين فقط من الهوية المغربية، هما عنصري العروبة والإسلام، اللذان انبنى عليهما فكر الحركة الوطنية وأيديولوجيتها، وهي أيديولوجية لا تختلف، في شيء، عن الأيديولوجية التي تبنتها أغلب الكيانات السياسية التي قامت بشمال إفريقيا بعد تبني الأمازيغ للإسلام، منذ القرن 2 هـ/8م.

المرحلة الرابعة، بدأت مع تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى يومنا هذا، وتتميز هذه المرحلة بالشروع في إدماج اللغة الأمازيغية في المنظومة التعليمية، وهو حدث ثقافي وحضاري كبير، لأنه يشكل بداية لإعادة الاعتبار للمكون الأمازيغي في الثقافة الوطنية.

II. مكانة الثقافة الوطنية بروافدها المتعددة، بما فيها المكون الأمازيغي في المقررات والكتب المدرسية الحالية:

تم التركيز في المراحل الثلاث السابقة على مغربة التاريخ، بالاعتماد فقط على عنصرين من مكونات الثقافة الوطنية، كما سبق الذكر، وكان من نتائج الاقتصار على هذين العنصرين تغيير مضامين المقررات التي تركتها فرنسا ومحتويات الكتب الدراسية، بحيث تم فك الارتباط فعلا مع التاريخ الفرنسي لا ليصبح التاريخ المغربي مستقلا بنفسه، بل ليتم ربطه بالخارج مرة أخرى، وبالضبط بالتاريخ المشرقي أي ما يمكن اعتباره مشرقة التاريخ المغربي عوض الاستمرار في تعميق مغربته، وإدماج الروافد المختلفة المكونة للهوية الثقافية المغربية المتميزة بتعددها، وأخذ هذا التوجه يتقوى، مع مرور الوقت، حتى كادت جل أحداث هذا البلد التاريخية تبدو كأنها ظل لأحداث التاريخ المشرقي، فأصبح التلميذ يعرف أكثر عن تاريخ المشرق أكثر مما يعرف عن تاريخ بلده المغرب. فمثلا يعرف التلميذ في كتاب السنة الخامسة من التعليم الأساسي لسنة

1990، تاريخ بغداد قبل أن يعرف تاريخ سجلماسة المؤسسة سنة 140 هـ، الأسبق زمنيا من تأسيس بغداد. فكان من نتائج هذا الربط استصغار جل ما هو محلي ومغربي أصيل في حضارتنا المغربية: فسكان المغرب الأولون هم البربر بما تعنيه هذه الكلمة من دلالة قدحية، كما تعطى أهمية كبرى للحضارات التي احتك بها المغاربة على حساب حضارتهم المحلية، ويمكن الاستشهاد هنا بإبراز دور أمم البحر الأبيض المتوسط، كالفنيقيين والقرطاجيين والرومان على حساب الأمازيغ. والمثال الآخر على هذا الإغفال، أنه تعطى للتلميذ أشكال الكتابات القديمة، مثل الفنيقية والهيروغليفية والمسمارية ولا تعطاه ولو صورة واحدة لكتابة تفيناغ المعاصرة لبعض تلك الكتابات، رغم أنها موجودة ومعروفة في بعض الدراسات[2] . ونتيجة لهذا التصور ظهر المغاربة، في المقرارات التاريخية، سلبيون يتلقون الحضارة من الأجنبي ولا يبدعونها. أما إذا رجعنا إلى الصور الموجودة في هذه الكتب فأغلبها يؤخذ من المشرق حتى في المستويات الدنيا، مثل صورة الغلاف لكتاب التلميذ، يسمى في رحاب الاجتماعيات للسنة الأولى ثانوي إعدادي، صدر في السنة الماضية التي تضم العناصر التالية: صورة الأهرام المصرية وصورة القدس وحمامة بغصن الزيتون، ثم جزء من الكرة الأرضية. ماذا سيفهم تلميذ عمره 12 سنة من أول نظرة في هذا الغلاف؟ وهل لا توجد أية مآثر تاريخية بالمغرب تستحق أن توضع على الغلاف.

أما التركيز على العنصر الثاني، وهو التاريخ والحضارة الإسلامية، فقد ظل يتقوى، بدوره مع مرور الوقت، حتى كاد درس التاريخ يقترب من درس التربية الدينية، ويتجلى ذلك في اختفاء تاريخ الديانات اليهودية والمسيحية رغم تعايش اليهود مع المسلمين بالمغرب قبل ظهور الإسلام إلى اليوم. والأكثر من هذا أن تاريخ المغرب، بالنسبة للطالب في التعليم الأساسي الثانوي التأهيلي، لا يبدأ إلا مع ظهور الإسلام، وهذا ما لم يفعله قدماء المؤرخين المسلمين، خلال العصور الوسطى الذين كانوا يبدأون التأريخ، عادة، ببدء الخليقة والأمم السالفة قبل تناول البعثة النبوية، كما فعل كل من الطبري والمسعودي وغيرهما. كما تُقدَّم الأحداث التاريخية بشكل غير علمي وموضوعي، خاصة في علاقة العالم الإسلامي مع قارة أروبا، لأن فيها نوعا من شحن أذهان التلاميذ بالعداء لأوربا، واتهامها بنكران الجميل، فأروبا الغربية لم تخرج من

2. انظر كتاب (تيرا) الذي أصدره المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، سنة 2003.

الهمجية ولم تحقق نهضتها إلا بعد أن أوصل لها المسلمون الحضارة عن طريق الأندلس وصقلية وإيطاليا، كما تحمل الكتب الدراسية لأروبا مسؤولية التخلف، وجل المشاكل التي نعاني منها الآن، ففي أحد الدروس بكتاب السنة الثالثة ثانوي لسنة 1996، ورد ما مفاده، إن الذي يتحمل مسؤولية فشل الإصلاحات المغربية خلال القرن 19 هو أروبا، وهي المسؤولة كذلك عن المشكل الفلسطيني الحالي. ومضمون الإسلام الذي يظهر في المقررات، وخاصة في الكتب المدرسية، ليس هو إسلام التسامح والانفتاح، بل هو إسلام في صراع ديني مع أوروبا. ويمكن إيراد عدة أمثلة على ذلك، منها طريقة تصميم كتاب السنة الثانية ثانوي لسنة 1995 المتعلق بتاريخ العصر الحديث، إذ قسم إلى محورين فقط: محور خاص بأروبا ومحور خاص بالعالم الإسلامي، ومبني على فكرة الصراع بين أروبا كقارة مع العالم الإسلامي كمجموعة دينية. هكذا يتضح الاتجاه نحو الانغلاق على النفس عوض التفتح على الحضارات الإنسانية الأخرى.

وكان من نتائج التركيز على عنصري العروبة والإسلام، بالشكل أعلاه، إغفال الروافد الأخرى للثقافة المغربية، وخاصة المكون الأمازيغي الذي ساهم في تشكل هوية المغاربة وفي تكوين حضارتهم المتميزة بسبب رفض أيديولوجية الحركة الوطنية لهذا المكون منذ ماسمته بالظهير البربري، رغم أن فرنسا هي صاحبة إصدار ظهير16 ماي 1930، وليس الأمازيغ. وتتجلى مظاهر هذا الإغفال في إشارة محتشمة للأمازيغ بكلمة البربر في الدرس الشهير سكان المغرب الأولون هم البربر، الذي كان يدرس بالابتدائي في الستينات، والذي اختفى من المقررات الحالية. في حين أن بعض الدول الإسلامية أدمجت تاريخها السابق ضمن مقرراتها، مثلما فعلت مصر مع التاريخ الفرعوني أو كما فعلت إيران مع التاريخ الساساني، وتونس مع تاريخها القديم. ومن مظاهر هذا الإغفال لهذا المكون، هو حيرة وتردد التعليمات الرسمية، بشأن تاريخ المغرب القديم، فمرة تقلص من حصصه ومن عدد المستويات التي كان يدرس بها سابقا، وتارة تحذفه في بعض المستويات، وتارة أخرى تعيده. فبعد أن كان التاريخ يدرس في مستويين، حتى سنة 1976، سينحصر تدريسه سنة 1987على مستوى واحد، ثم يختفي في مقررات 1991, ليرجع من جديد في مقررات 1994، وتعطاه خمسة حصص فقط، بالأولى ثانوي، ويحذف في التعليم الأساسي، لكنه سيعود من جديد إلى الابتدائي سنة 2002. كما لم تستخدم كلمة الأمازيغ إلا في

درس بعنوان «الماليك الأمازيغية»، وذلك منذ سنة 1987, أما الجامعة فقد تأخرت في تبني هذا المصطلح مدة 16 سنة، ولم تستعمله إلا مع الشروع في تطبيق الإصلاح الجامعي لسنة 2003 إذ خصصت، بالمسلك المسمى التاريخ والحضارة، وحدة لتاريخ الممالك الأمازيغية. هكذا يتبين أن ما له علاقة بالمكون الأمازيغي، في تاريخ المغرب، ظل إلى حد اليوم شبه مغيب، وقد حان الوقت لإعادة الاعتبار له في منظومتنا التعليمية، وذلك بإدراجه في دراسة تاريخ المغرب وحضارته. قد يتساءل سائل عن جدوى ذلك، هل سيعود بفوائد تربوية وعلمية بالنسبة للتلميذ والطالب ؟

III. فائدة إدراج المكون الأمازيغي للثقافة الوطنية في المقررات الدراسية :

من شأن إعادة الاعتبار للمكون الأمازيغي في ثقافتنا الوطنية وإبرازه في تاريخ المغرب وحضارته أن يعود بعدة فوائد تربوية وعلميةكثيرة، نذكر بعضا منها:

أولا، من الناحية العلمية الصرفة، يبدو من الصعب فهم تاريخ المغرب وحضارته دون استحضار هذا المكون، وسأعطي أمثلة من أحداث التاريخ المغربي وحضارته خلال العصر الوسيط الذي هو مجال تخصصي: لا يمكن فهم حدث تبني الأمازيغ الإسلام في شكل المذهب الخارجي، أوائل القرن الثاني للهجرة، ولا حدث تبنيهم بعد ذلك الإسلام في شكل التصوف السني وذلك منذ العهد المرابطي، والذي استمر حتى ظهور الحركة السلفية في منتصف القرن العشرين، ولا لماذا توجد زعامتان لدى المرابطين:زعامة روحية مثلها أول الأمر عبد الله بن ياسين ويوسف بن حدو بعد وفاته، وزعامة حربية مثلها أبو بكر بن عمر ثم مثلها يوسف بن تاشفين بعده، ولا لماذا لعبت المرأة الأمازيغية أدواراً مهمة في تاريخ المغرب، مثل زينب النفزاوية، ولا حدث استقبال المغاربة لرجل وحيد فار من المشرق وهو إدريس الأكبر. هذه الأحداث التاريخية وغيرها، لا يمكن فهمها فهما منطقيا، إلا إذا استحضرنا الحضارة والثقافة الأمازيغية. فمن المعلوم أن التنظيمات الاجتماعية والسياسية الأمازيغية كانت تتميز بروحها الديمقراطية، إذ كانت السلطات مقسمة بين زعامات: زعامة روحية يمثلها وجاج أو أكرام، حسب المناطق، وزعامة حربية يمثلها أمغار نْ تيريتْ، وزعامة مدنية وسياسية يمثلها أمغار نْ تُوا، وهذان الأخيران ينتخبان، لمدة لا تتعدى سنة في الغالب، من طرف هيئة إنفلاس أو آيت الربعين، تجنبا لاستبداد أمغار بالسلطة وتوارثها، كما تتميز بفصل بين الدين والسياسية.على ضوء هذه الخصائص،

يمكن فهم الأحداث المشار إليها، فاختيار المذهب الخارجي من طرف الأمازيغ، عند إسلامهم أول الأمر، بسبب كونه أقرب المذاهب الإسلامية لنظامهم السياسي الديموقراطي. ثم إن وجود زعامتين، زعامة روحية وزعامة سياسية لدى المرابطين هو استمرار لفصل الدين عن السياسة، وهذا الفصل بين المجالين هو ما دفع المغاربة لتبني التصوف السني، ابتداء من العهد المرابطي، لأن المتصوف كان لا يتدخل في الشؤون السياسية وظل يلعب دور وجاج أو أكرام القديم أو المرابط كما ترجم إلى الدارجة، وهو التحكيم في بعض الخلافات[3] . كما أن بعض النصوص التاريخية المكتوبة بالعربية لا يمكن فهمها إلا إذا استحضرنا البعد الأمازيغي[4].

وإذا تركنا مجال التاريخ واتجهنا إلى المجالات الأخرى من البيئة الثقافية والاجتماعية للتلميذ المغربي، فسنجد التأثير الأمازيغي حاضرا بشكل قوي في حياتنا اليومية، فجل أسماء الأماكن أمازيغية، مثل فاس، مراكش، أسفي، سجلماسة، وتافيلالت...، وحتى إذا عرب بعضها، فإنه غالبا ما يترجم من الأصل الأمازيغي مثل وادي الذهب الذي جاء عند البكري في القرن الخامس الهجري بإسم تركًا تزاغت، والأمثلة كثيرة على هذه الظاهرة. كما أن نظرة أغلب المغاربة إلى الكون مختلفة عن النظرة المشرقية، مثلا مكان العواطف في الثقافة المشرقية هو القلب بينما مكان العواطف في الحضارة الأمازيغية هو الكبد، بل إن الكثير من كلمات وتراكيب جمل الدارجة المغربية أمازيغية راس الحانوت، كاين البرد... في مجال المعمار والزخرفة تقاليد العرس وطقوسه ... فالبعد الأمازيغي له مكانة كبرى في حضارتنا المغربية، وقد جاء في خطاب جلالة الملك محمد السادس لعيد العرش سنة 2001، أو في الظهير المحدث والمنظم للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، أو في الخطاب السامي لجلالته، بأجدير يوم 17 أكتوبر2001، أن الأمازيغية تمتد جذورها في أعماق تاريخ الشعب المغربي. وأنها بمكون أساسي للثقافة الوطنية، وتراث ثقافي زاخر، شاهد على حضورها في كل معالم التاريخ والحضارة المغربية . ومن شأن إعادة الاعتبار للمكون الأمازيغي ولمختلف مكونات الثقافة الوطنية أن يساهم في تكوين شخصية مغربية متوازنة وفي بناء

3. انظر عن مميزات هذه الحضارة مقالنا، تعايش الشرع والعرف بالمغرب خلال العصر الوسيط، ضمن أعمال ندوة القانون والمجتمع التي نظمها المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط 2005.

4. انظر أمثلة عن استعصاء فهم بعض أحداث ومصطلحات تاريخية، مقدمة سلسلة المصطلحات الأمازيغية في تاريخ وحضارة المغرب، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط 2004.

مجتمع ديموقراطي وحداثي. كما يقتضي التراكم المعرفي الذي شهده البحث التاريخي بالمغرب خلال العقود الأخيرة، تجديد مضامين تدريس تاريخ المغرب وحضارته.

من شأن استحضار الثقافة الأمازيغية أن يثير تساؤلات وفضول التلميذ، إذا لم يعط تفسيرا منطقيا وعقلانيا للأحداث التاريخية، عوض الغموض الحالي الذي يلف فهم تاريخ المغرب، كما يدرس حاليا للتلميذ. فقد لاحظت لما كنت أستاذا بالثانوي أن التاريخ الأوروبي، يبدو مفهوما للتلاميذ وحتى للأساتذة، بينما يبدو لهم تاريخ المغرب مجرد أحداث عسكرية وسياسية غير منطقية وبالتالي غير مفهومة.

ثانيا، على المستوى التربوي والفكري. إن إعادة الاعتبار للبعد الأمازيغي في مادة التاريخ سيمكن التلميذ من فهم محيطه الاجتماعي والثقافي وتعدده، وتعلم الواقعية وليس العيش في الخيال وتربيته على القبول بالتعدد والاختلاف الذي كان يميز المغاربة، خلال المراحل السابقة ورفض كل أشكال التعصب.

ثالثا، ويقتضى قرار إدماج اللغة الأمازيغية في المنظومة التعليمية وإعادة الاعتبار لها إدماج التاريخ والحضارة الأمازيغية، لأن اللغة لا تفهم إلا في سياقها الثقافي والحضاري كما هو معروف عند اللسانيين.

بعض التوصيات:

1- الفصل ما أمكن بين الأيديولوجيات المتغيرة باستمرار، وبين تدريس التاريخ، بالتركيز على تدريس التاريخ كمادة علمية تربي الفكر النسبي والنقد وربطه بدراسة الواقع الثقافي والحضاري المغربي، المتميز بتعدد روافده وضمنه المكون الأمازيغي، الذي لا ينبغي تجاهله، لأن الطالب والتلميذ يلمسه في بيئته الاجتماعية والثقافية والفكرية، فمن العبث أن يدرس للتلميذ شيء في القسم مختلف عن ما هو موجود في واقعه خارج المدرسة؛

2 - التركيز على دراسة المجال، كالقارات والأقاليم والبلدان، عوض التركيز على المجموعات العرقية أو الدينية، كما هو شأن المقررات الحالية التي تدرس مثلا، العالم الإسلامي كمجموعة دينية وأوربا كقارة جغرافية؛

3 - الزيادة من عدد الحصص المخصصة لتاريخ المغرب وحضارته في المقررات، بما يسمح بفهم الحضارة المغربية.

● البيبليوغرافيا:

- البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس الاجتماعيات بالمرحلتين الإعدادية والثانوية، ط. المعارف الجديدة 1987.
- برامج الاجتماعيات في التعليم الثانوي، شتنبر1979
- الكتب المدرسية للاجتماعيات والتاريخ التي صدرت بين سنة 1990 وسنة 1996، والكتب المدرسية التي بدأت تصدر، ابتداء من سنة 2003، بعد الشروع في تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مثل كتاب في رحاب الاجتماعيات، السنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي.
- ابن عبد الله، حسين، التجديد في تدريس التاريخ والجغرافيا: مظاهره وآفاقه، ص.118-128؛ 24 سم في النشرة التربوية: مجلة دورية = Bulletin pédagogique ، ع. 1 (2001)
- ابن بادة، عمر، تطور تدريس التاريخ في السلكين الإعدادي والثانوي بالمغرب، ص. 11297؛ في كيف يدرس التاريخ في الجزائر: أعمال وهران : منشورات مركز البحث في الأنتروبولوجية الإجتماعية والثقافية، 1995.

- L'Enseignement de l'Histoire et de la géographie
- BAINA, Abdelkader, Le Système de l'enseignement au Maroc, Casablanca: Editions maghrébines, 1981. - 3 vol.
- BENSBIA, Najib, L'Enseignement au Maroc / Najib BENSBIA. - p. 6-23: ill. en noir et blanc ; In Al-Asas : mensuel de base pour la société de demain. - N.120 (1994).

تاريخ المغرب من خلال
مقرر التاريخ بالمدرسة المغربية (نماذج)

ذ. محمد حنداين
باحث - أكادير

مدخل:

يشكل النظام التعليمي عنصرا أساسيا في تقدم المجتمعات العصرية، لذلك نجد أنها تعطي له ميزانية مهمة، وتوليه اهتماماً كبيراً - فهو القلب النابض لتقدم المجتمعات - لذلك لا تتوانى الدول لحظة في إخضاعه للمراقبة والصيانة والعناية بشكل دائم ومستمر. فهو يحتاج إلى تجديد وتحديث مستمرّين، حتى يتجدد المجتمع والدولة. فإذا تأكسدت هذه الآلة المحركة للمجتمع، فإن المجتمع كله مهدد بالاختناق.

وفي المغرب كثر الحديث عن إصلاح التعليم، لإعادة صياغة نظمه وأساليبه. في هذا البحث سأحاول أن أساهم - كمهتم وكممارس - للتربية والتعليم في إبداء بعض الملاحظات حول هذه القضية التي أصبحت معالجتها لا محيد عنها الآن.

1. غايات النظام التعليمي:

يقول أحد المربين، بأن الآلة التعليمية العصرية هي أخطر ما أحدثه الإنسان منذ وجوده إلى الآن. ويستطيع المرء أن يتأكد من ذلك بإلقاء نظرة بسيطة على ما أحدثته المدرسة العصرية في المجتمع المغربي، خلال أقل من نصف قرن فقط. فالمفاهيم التي كان مغرب القرن التاسع عشر يتداولها تختلف جذريا عن تلك التي يتداولها الآن. وذلك بالرغم من أن التعليم لم يمس إلا أقل من نصف سكان المغرب.

إن الفئة التي أنتجها التعليم هي التي تسير وتوجه المجتمع الآن، وإذا كانت البلاد قد دخلت في السنوات الأخيرة في عهد جديد، أو على الأقل تستعد للدخول إليه، فلابد من أن يشمل ذلك

أيضا المجال التعليمي، إن لم يسبقه إلى التغيير، بحكم أن التعليم هو الذي يهيئ المجال للتغيير وهو بمثابة الفرقة الطليعية التي تسبق الجيش لإزالة الألغام وتهيئة الميدان *aménagement du terrain* .

غير أن ذلك لم يحدث كما حدث في فرنسا سنة 1968. لذلك فإن أزمة التعليم المغربي ليست مرتبطة في اعتقادي بالرجوع إلى المبادئ الأربعة، بل هي مرتبطة بوضع هذا التعليم في مكانه الصحيح، هل هو تابع أم متبوع؟

هل هو مركزي أم هامشي؟ هل هو الحصان الذي يجر العربة، أم العربة هي التي تجر الحصان ؟

فإذا كان التعليم يهم الأجيال الصاعدة، وبالتالي المستقبل، فإنه من الطبيعي أن تكون مهمته تهيئة حقول التغيير، واستشراف المستقبل حتى يتطور المجتمع في هدوء *sérénité* وبدون نكسات. وحتى لا تفاجأ العامة بتغيير مفاجئ وبدون مسايرة.

وعليه فإن التعليمات الرسمية التي سطرتها الدولة منذ فترة سابقة، وفي ظروف معينة، تستوجب إعادة صياغتها من جديد، انسجاما مع الظروف الجديدة للمجتمع المغربي، إذ أنها سطرت أمامها نموذجا لإنسان مغربي غير واضح الهوية، وغير منسجم مع تاريخه ومحيطه السوسيو/ثقافي. إن الحمولة المعرفية التي أخذها عن المدرسة والتي تبتعد عن الواقع المغربي، هي التي تروج الآن في السوق الفكري والشعوري في المغرب، وهو ما أدى إلى انخفاض نسبة الشعور الوطني لدى الشباب المغربي المتعلم. وأدت إلى خلق شرخ وبون بين الفئة المتعلمة، وباقي فئات المجتمع.

لذلك، فإن هذه التعليمات الرسمية التي أصدرتها الوزارة الوصية، أصبحت الآن متجاوزة ولا تساير التحولات التي عرفها المغرب. وفي اعتقادي لابد من التركيز أساسا على المغرب، عند إعادة صياغتها كمحور وكهدف، بهدف استرجاع وتركيز الروح الوطنية في المتعلم المغربي وإعادة الثقة إليه، وبالتالي تحقيق هدف الاعتزاز بمغربيته. أما تعويم هذا الاعتزاز في إطار ما يمكن تقاسمه مع شعوب أخرى عربية وغيرها، من شأنه أن يقلل من تحقيق الهدف الرئيسي الذي هو الاعتزاز بالمغرب أولا. ولا يعني هذا السقوط في الشوفينية الوطنية الضيقة، حيث يمكن إضافة أهداف أخرى تمكن المتعلم من التفتح على حضارة شعوب أخرى، من خلال استيعاب

حضارتها، مما سيؤدى إلى ترسيخ مفهوم التسامح لدى المتعلم، وتعزيز الوجود المغربي بين هذه الشعوب كشعب متميز.

2. البرامج والمحتويات:

يشكل محتوى البرامج المقدمة للتلاميذ والطلبة مسألة في غاية الأهمية، ومسؤولية جسيمة تهم مستقبل البلاد بكامله. فهي عملية جد دقيقة ولاحق فيها للمخططين في ارتكاب أي أخطاء. لأن أي برنامج *curriculum* مقدم يحكم على مستقبل جيل بكامله.

وإذا ما أخذنا البرامج المقدمة للمتعلمين الآن، وخاصة البرامج المعتمدة على الخطاب كالتاريخ والتربيات. وإذا ما اعترفنا مع المفكر الفرنسي بارت، بأن ليس هناك خطاب بريء، فإن علينا أن نلتزم الحذر أكثر ما يمكن، لأننا نتعامل مع عقول في طريق التكوين، وأن هذه البرامج هي التي ستشكل مرجعيته الفكرية المستقبلية.

إن البرامج الحالية تفتقر إلى هذا الحذر التربوي، كما أنها لاتأخذ بعين الاعتبار المغرب كمحور رئيسي. إن أغلب التلاميذ في نهاية حياتهم الدراسية الثانوية، لم يستوعبوا بشكل صحيح أبعاد المغرب التاريخية والجغرافية والثقافية والحضارية، لكن التلميذ قد يستوعب بشكل جيد أبعاد المشرق العربي، ويتعاطف مع قضاياه لربما أكثر من وطنه أحيانا. كيف لا وقد نقشت في ذاكرته منذ أن كان صغيرا في التعليم الأساسي، خريطة الجزيرة العربية، والأدب الجاهلي، والنهضوي والمقامات، والنوادر، والحكايات، والروايات التي تصور له القاهرة وبغداد ودمشق...فضاع المغرب بين هذه الدروب والأزقة، وضاعت ذكريات المغرب بين أطلال امرؤ القيس والمتنبي وعنترة وغيرهم ...

إن محتويات هذه المواد أنتجت لنا وضعية مرجعية /ثقافية مغربية معقدة، ومستلبة بدأت آثارها تظهر في المجتمع. فالتسامح الذي ميز تاريخ المغرب بين الأجناس والأديان- اعتبارا لموقعه- تراجع بشكل كبير في السنوات الأخيرة، وأصبحت المقومات الحضارية المغربية تتعرض للتخريب واللامبالاة. ولا يتعلق الأمر هنا بالمقوم الأمازيغي الذي يتعرض للاحتقار شبه الرسمي، وإنما مقومات أخرى يطالها الاحتقار. وهذا لم يحدث قط في تاريخ المغرب.

إن للمخططين للسياسة التعليمية في البلاد مسؤولية كبيرة فيما وصلت إليها مرجعيتنا

الثقافية، التي نهلناها من المدرسة، والتي قزمت عظمة المغرب تقزيما، ورفعت دولا صغيرة مشرقية إلى درجة العظمة.

1. مقرر التاريخ:

فهي أهم مادة يمكن استثمارها لتقدم تاريخا موضوعيا نسبيا، وفي نفس الوقت تساهم في اعتزاز المغاربة بأجدادهم وحضارتهم. فعلينا أن نتخلى نهائيا عن الفكرة الخاطئة القائلة : بأن تاريخ المغرب يبدأ مع دخول الإسلام، ومع الأدارسة. فهذه الفكرة تؤدي إلى نتائج عكسية، ولا تعطي أية مصداقية علمية لخطاب الكتاب المدرسي. فلابد من الاهتمام بكل الفترات التاريخية المغربية، وليس هنالك أي مبرر لكي يبدأ التلميذ بخريطة الجزيرة العربية في أول درس له في التاريخ، وفي حياته الدراسية، بعد إزالة درس : سكان المغرب الأصليون هم الامازيغ.

وفي اعتقادي هذا خطأ تربوي ووطني جسيم، إذ نربط الطفل بوطن آخر غير وطنه الأصلي. حيث نخلق في نفسيته هوية غامضة، وهشة وغير ثابتة. وهذا القرار يدخل ضمن سياسة ردود فعل ضد ما يفرزه المجتمع من ظواهر اجتماعية/ثقافية (حدث هذا أيضا في مادة الفلسفة عندما تقرر تقليصها فأدى ذلك إلى نتائج سلبية على المجتمع كله).

إن مثل هذه الردود غير صالحة في المجال التربوي، لأن المجال التربوي يهم المستقبل أما ردود الفعل فهي مؤقتة وظرفية.

وعندما نقدم للتلميذ تاريخ بلاده كما هو وليس كما ينبغي أن يكون، فإن هذا المتعلم سيضع الثقة عندما يصبح مواطنا صالحا في مؤسسات بلاده، وسيكتشف في نهاية الأمر بأن وطنه جدير بالثقة، وسيشعر في نهاية الأمر بثقل المسؤولية التاريخية الملقاة على عاتقه كحامل لهويته المغربية المتعددة.

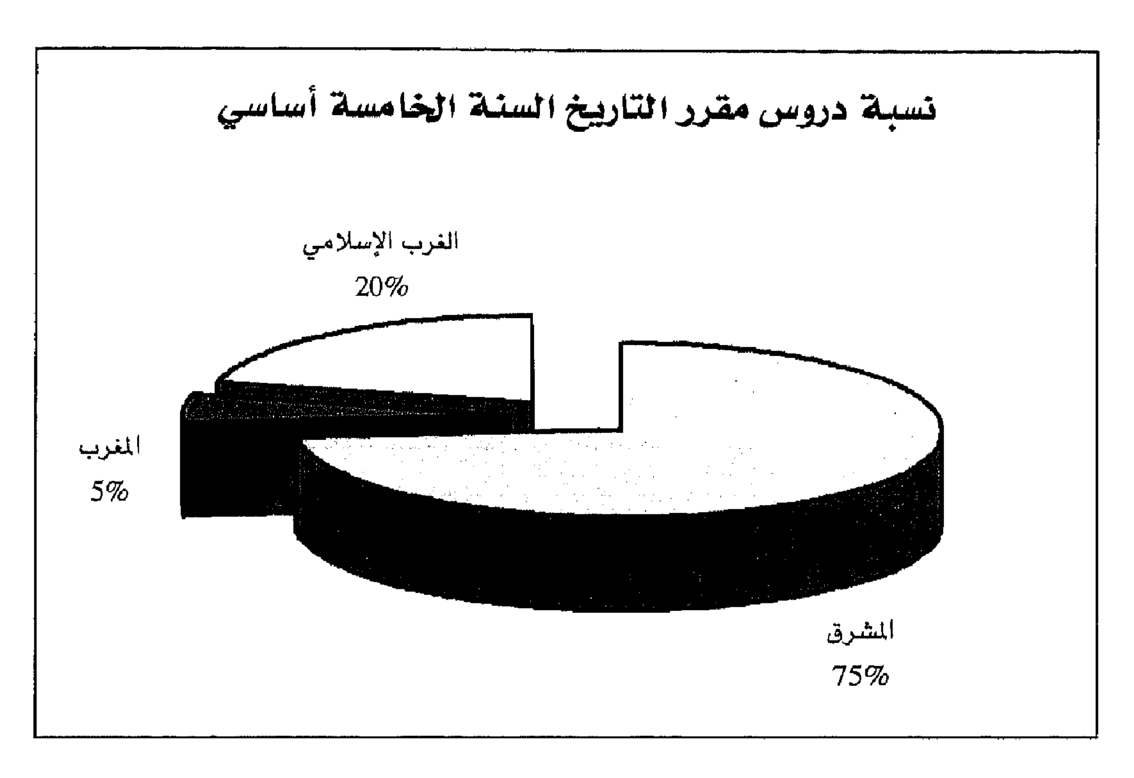
2. تنقيح البرامج:

1.2 مادة التاريخ السنة الخامسة أساسي:

تعتبر هذه السنة الأولى التي يلتقي فيها التلميذ مع مقرر التاريخ. و لابد من إدخال بعض التغييرات الإستعجالية في انتظار تغيير شامل يشمل كل البرامج.

البرامج الحالية[1]	البرامج المقترحة
الدرس الأول: المدينة والقبيلة العربية قبيل الإسلام (شبه الجزيرة العربية)	الدرس الأول: المجتمع المغربي قبيل الإسلام
الدرس الثاني: نشأة الرسول	الدرس الثاني: الممالك الأمازيغية قبيل الإسلام والحضارة الأمازيغية
الدرس الثالث: مراحل الدعوة الإسلامية	الدرس الثالث: ظهور الإسلام ونشأة الرسول (ص) في الشرق الأوسط
الدرس الرابع: قيام الدولة الإسلامية	الدرس الرابع: الخلافة الراشدية ومراحل الفتوحات الإسلامية
الدرس الخامس: الخلافة الراشدية	الدرس الخامس: تأسيس الدولة الأموية وفتوحاتها
الدرس السادس: الفتوحات في عهد الخلفاء الراشدين	الدرس السادس: الفتوحات الإسلامية في شمال إفريقيا في العهد الأموي
الدرس السابع: إفريقيا عند بداية الفتح الإسلامي	الدرس السابع: سياسة الخلافة الأموية في المغرب، واستقلال المغرب عن المشرق الأموي، و بداية بناء الدولة المغربية الإسلامية.
الدرس الثامن: تأسيس الخلافة الأموية	
الدرس التاسع: الفتوحات الأموية	الدرس الثامن: الدولة البورغواطية المغربية(الإمارات الإسلامية بالمغرب الأقصى) (2هـ/8م)
الدرس العاشر: توسع المساحات المزروعة وامتلاك الأراضي	الدرس التاسع: الغرب الإسلامي في النصف الأخير من ق2هـ/8م
الدرس الحادي عشر: الدعوة العباسية	الدرس العاشر: مظاهر الحضارة الأموية (الاقتصادية والاجتماعية)
الدرس الثاني عشر: الخلافة العباسية خلال العصر العباسي الأول	الدرس الحادي عشر: مظاهر الحضارة المغربية في ق2هـ/8م (الاقتصادية الاجتماعية)
الدرس الثالث عشر: التجارة الإسلامية في العصر العباسي الأول	الدرس الثاني عشر: الدعوة العباسية
الدرس الرابع عشر: الحياة الثقافية في العصر العباسي الأول	الدرس الثالث عشر: مظاهر الحياة الحضارية العباسية (الاقتصادية والثقافية والعمرانية (بغداد))
الدرس الخامس عشر: بغداد	الدرس الرابع عشر: العلاقة الحضارية بين المغرب وإفريقيا (البشرية والثقافية والاقتصادية)
الدرس السادس عشر: الإمارات الإسلامية بالمغرب الأقصى	الدرس الخامس عشر: العلاقة الحضارية بين المغرب والأندلس في القرن 2هـ/8م.
الدرس السابع عشر: الغرب الإسلامي في النصف الأخير	الدرس السادس عشر: (الحياة العمرانية بالغرب الإسلامي والأندلس) منتصف ق 2هـ/8م) (سجلماسة/قرطبة)
الدرس الثامن عشر: الحكم الأموي بالأندلس في عهد الإمارة و الخلافة	الدرس السابع عشر: القبائل المغربية الكبرى من ق 2هـ/8م
مجموع الدروس المتعلقة بالشرق:18/14	مجموع الدروس المتعلقة بالمشرق: 17/7
مجموع الدروس المهتمة بالمغرب الأقصى: 18/1	مجموع الدروس المتعلقة بالمغرب :17/7
مجموع الدروس المهتمة بالغرب الإسلامي:18/3	مجموع الدروس المتعلقة بالغرب الإسلامي:17/3

1 . كتاب الاجتماعيات، للسنة الخامسة من التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، طبعة 1996.



2.1. السنة السادسة من التعليم الأساسي:

لكي يتم ربط مقرر السنة الخامسة بمقرر السنة السادسة، و جعل التلميذ يساير التسلسل الكرونولوجي *Chronologique* لأحداث تاريخ المغرب ومحيطه، لابد من جعل الدرس الأول عبارة عن مدخل للمغرب قبيل ظهور الدولة الإدريسية، حيث أن المقرر الحالي، يترك فراغاً لدى التلميذ، وبالتالي لا تتضح له صورة المغرب في تلك الفترة بما فيه الكفاية. ولابد من إزالة بعض العبارات التي يفهم منها التلميذ التمييز بين الأمازيغ والعرب، في درس قيام الدولة الإدريسية ومنها على الخصوص ما ورد في الجهاز العسكري لإدريس الثاني

الصيغة الحالية	الصيغة المقترحة
جهاز عسكري: حرس خاص: فرسان من العرب	جهاز عسكري : حرس خاص من العرب والأمازيغ
حشود أمازيغية (مشاة)[2]	

2. لقد وقعت حادثة في إحدى مدارس الجنوب المغربي، بعد انتهاء الأستاذ من هذا الدرس، وقع نازع بين الأطفال بسبب ميزة العرب الفرسان على المشاة الأمازيغ. وانقسم الأطفال إلى أمازيغ وعرب. هذه الحادثة رغم بساطتها فإنها تزرع في نفوس الأطفال سلوكاً سيؤدي إلى عواقب تربوية ونفسية خطيرة على نفسية الأطفال.

صحيح أن المولى إدريس استقدم العرب وقربهم إليه، ولكن هذا يدخل في إطار الصراع السياسي آنذاك بين مكونات الدولة الإدريسية، و هذا الصراع لا يمكن للأطفال فهمه، ولكن يمكن للطلبة في مستوى أعلى أن يفهموه، ويضعوه في إطاره التاريخي، غير أن تقديمه على ذلك الشكل للأطفال الصغار قد لا يخدم الأهداف التربوية المرجوة من ذلك.

كما يتعين إضافة درس آخر في العهد الموحدي يحمل عنوان:

- **الفكر المغربي والثقافة المغربية في العهد الموحدي وأثره في الأندلس وإفريقيا**

وذلك حتى يعتز الطفل المغربي بقوة حضارة بلاده، وما تركه الموحدون من ثرات ثقافي مكتوب باللغتين الأمازيغية والعربية. وعندما نبين للتلميذ آثار الموحدين في الأمازيغية، فإن تدريس هذه اللغة سيكون طبيعياً ويسهل علينا تطبيع هذه الثقافة، على أساس أن ما نقوم به في إدخال الأمازيغية إلى التعليم لا يخرج عن ما قام به أجدادنا، وأن الاهتمام بالشأن الأمازيغي له ما يبرره تاريخيا. ونحرص على أن يتعرف التلميذ على مساهمة بلاده الثقافية والحضارية في إفريقيا والأندلس، وبالتالي يترسخ لديه الاعتزاز بوطنه ويحقق هدف الرفع من الشعور الوطني لدى الأجيال الصاعدة، وبالتالي يحقق كذلك لديهم الشعور بالدفاع عن وطنهم بدون أي مركب أو عقدة نفسية تجاه مغربيتهم، أو تجاه أي مكون من مكوناته الثقافية.

3.1. السنة السابعة من التعليم الأساسي:

يبدأ التلميذ مقرر هذه السنة، بتلقي معلومات ومعارف عن تاريخ أوربا. والدرس الأول هو:

تأثر أوربا بالحضارة العربية الإسلامية[3].

يتعرف التلميذ في هذا الدرس على أثر العرب والمشارقة على الحضارة الأوربية، ويترسخ لديه بطريقة لا شعورية، تفوق المشارقة وقوتهم الحضارية البراقة، في مقابل ضعف المغاربة وتبعيتهم، وبؤس حضارتهم. ويترسخ لدى المتلقي الإحساس بضعف بلاده وحضارته، وينشأ لديه الشعور بالدونية *sentiment d'infériorité* تجاه الحضارات الأخرى، وبالتالي يحاول التهرب من حضارته ووطنه، وتقمص حضارة (لغة /تقاليد/ أسماء الأشخاص /فنون...) أخرى، وغالباً ما تكون الحضارة المشرقية. ويكون المغرب هو الضحية الأولى في هذا المقرر. في حين أن الواقع

3 . مقرر التاريخ للسنة السابعة من التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، مطبعة دار النشر المغربية، ط. 5 ، 1995.

التاريخي ليس كذلك. فكل ما هنالك، أن المشارقة تبنوا الفلاسفة والمفكرين الكبار في شمال إفريقيا (ابن خلدون / ابن رشد ...) واعتبروهم مشارقة يتباها بهم أطفالهم.

وعليه فإنني أقترح أن يكون الدرس الثاني من مقرر التاريخ لهذه السنة:

◄ أثر الحضارة المغربية على أوروبا.

ومن خلال هذا الدرس يتعرف التلميذ على قوة حضارة بلاده، حيث سيتعرف على دور المغاربة في الأندلس من حيث المعمار المغربي/ الأندلسي الذي نقله المرابطون والموحدون إلى شبه جزيرة ايبيريا، وكذلك أسماء الأعلام المغربية (الأمازيغية والعربية) المتواجدة إلى الآن في اسبانيا. ودور جامعة القرويين بفاس في الحضارة الأوربية، وكذلك ما قام به ابن رشد وابن خلدون في هذه الحضارة. آنذاك سيجد التلميذ المغربي نفسه موجوداً في الحضارة العالمية. وسنحقق عدة أهداف تربوية في غاية الأهمية. منها تقوية الشعور الوطني المغربي، واسترجاع ثقة المغاربة المتعلمين في وطنهم وبلادهم، ومن جهة أخرى تنشئة التلميذ على حوار الحضارات وبالتالي ترسيخ روح التسامح بين الحضارات، هذه الروح الذي تتأسس عليها كل مبادئ حقوق الإنسان، وتنزع منه شعور فوبيا الحضارة الغربية بالسائد حاليا لدى تلاميذتنا، والذي سيتحول إلى العنصرية تجاه كل ما لا يمت بصلة بالحضارة المشرقية.

وفي القسم الثالث والمتعلق بالغرب الإسلامي في القرنين 17/16م. نقترح إضافة نصوص تتعلق باعتماد الدولة السعدية على اللغة الأمازيغية في التعبئة، وتبنيها من طرف السلاطين السعديين، حيث كان محمد القائم بأمر الله يخطب في الناس باللسان البربري، وذلك حتى نشعر التلميذ بأن هذه اللغة كانت دائماً موجودة، ومواكبة للتاريخ المغربي. كما نقترح إضافة درس جديد في آخر المقرر:

◄ الدرس العشرون: قوة المغرب في الغرب الإسلامي والوقوف أمام الأتراك والأوربيين

والهدف من وراء إدراج هذا الدرس هو إبراز قوة المغرب، في الغرب الإسلامي والوقوف أمام هيمنة الأتراك والأوربيين، وذلك مقارنة لما يلاحظ في المشرق، حيث هيمن الأتراك على كل المشرق وشمال إفريقيا من دون المغرب. إن التجربة بينت لنا أن التلاميذ يشعرون بالاعتزاز عند دراستنا للسعديين الذين دافعوا عن المغرب دفاعاً مستميتا ضد كل الغزاة، ولابد من التركيز على هذه النقطة وفاءا للتاريخ المغربي ولروح شهداء معركة وادي المخازن.

2. اقتراح العودة إلى تدريس مادة الحضارة المغربية في التعليم الأساسي:

في إطار تعريف التلميذ بوطنه، ومقوماته الحضارية والثقافية، نقترح العمل على إدراج العودة إلى تدريس مادة الحضارة المغربية، وذلك بهدف تحقيق أهداف معرفية، تتمثل في تعريف التلميذ بمقومات الحضارة المغربية. وهذه بعض الإقترحات على أساس أن تكون الحصة مرتين في الشهر. وسأعطي هنا بعض النماذج من مقررات الحضارة المغربية.

1.2. *مقرر الحضارة المغربية في السنة الخامسة:*

يتعرف التلميذ على بعض المظاهر الحضارية والثقافية لمنطقته، في إطار الجهوية التي سطرتها الدولة. ويمكن تقسيم هذه الوحدة إلى عدة أقسام وذلك بشكل مواز لمقرر التاريخ، خاصة وأن البحث التاريخي المغربي أصبح متقدماً نسبياً في التاريخ المونوغرافي.

السنة الخامسة

القسم الأول. نبذة عن تاريخ المنطقة

الدرس الأول: المجتمع القبلي ...(الفيلالي مثلا) قبيل الإسلام.

الدرس الثاني: تاريخ المنطقة عند دخول الإسلام للمغرب.

الدرس الثالث: العلاقة بين المنطقة ومحيطها الداخلي والخارجي في منتصف ق.2هـ/8م.

القسم الثاني: المقومات الحضارية للمنطقة

الدرس الرابع: مراكز الحضارة الأمازيغية القديمة (النقوش الصخرية، رسومات قديمة...).

الدرس الخامس: المظاهر العمرانية القديمة للمنطقة (إكودار. القصور، القلاع...)

الدرس السادس: المظاهر الاقتصادية القديمة (الصناعة التقليدية ووسائل الإنتاج العتيقة و...)

الدرس السابع: المظاهر الفنية القديمة (الفنون الغنائية...).

2.2. *مقرر الحضارة المغربية في السنة السادسة.*

يشمل هذا المقرر دروس الحضارة المغربية في العصر الوسيط، ومنها:

- المظاهر العمرانية (المدن الإسلامية فاس، مراكش ...)
- المظاهر الفكرية (الفلسفة / الفكر الفقهي / ظهور العربية بالمغرب...)؛

- المظاهر الأدبية (الشعر المغربي / الفنون ...)؛
- المظاهر الاجتماعية (النظام القبلي / أنظمة العيش / وسائل الإنتاج ...)؛
- المظاهر العسكرية (الجيش المغربي ودوره في نشر الإسلام/ أنظمته ...)؛
- آثار الحضارة المغربية على محيطها المشرقي والمغربي.

هذه فقط بعض النماذج المقترحة، من أجل استرجاع ترسيخ الروح الوطنية خاصة وأن العالم الآن يعيش تحت هيمنة قوة الإعلام الأجنبي المشرقي والغربي. وبالتالي أصبحت مهمة ترسيخ الهوية المغربية في نفوس الأطفال مهمة استراتيجية ومستعجلة، حتى لا تجرفهم رياح العولمة، وينسون هويتهم المغربية التي حافظ عليها أجدادهم عبر التاريخ. وستكون مهمة تقوية الجذور التاريخية والحضارية للمغاربة من بين التحديات المستقبلية، التي على المغرب أن يواجهها الآن. ويشكل التعليم هنا إحدى الوسائل الفعالة، رغم ما يقال عن تراجع دوره، في الألفية الثالثة. وما لم يكن الإعلام المغربي في تناغم وتنسيق مستمرين مع التعليم انطلاقا من هذه النظرة الجديدة، فإن ما سيرسخه التعليم في النهار سيمحوه الإعلام الأجنبي في الليل. وعلينا أن نكون واعين تمام الوعي، بهذه الخطورة التي قد تحول ثقافة وفكر المغرب، ما لم تكن هنالك جرأة وإرادة سياسية في التغيير الحقيقي، لتقويته إلى المتحف، في غضون السنوات القليلة المقبلة.

ومن هذا المنظور الوطني، حاولنا أن نساهم في تجديد تعليمنا، انطلاقاً من منظور شمولي ومستقبلي، ولا تشكل هذه المساهمة إلا أفكارا قابلة للنقاش والتمحيص، حتى نتوفق إلى إخراج صياغة متكاملة لتعليمنا الوطني.

أضواء على بعض مضامين المقررات الدراسية في مادة التاريخ

ذ. عبد الرحمان مالكي

مدرسة محمد عزيز الحبابي- فاس

قبل التطرق إلى جوهر هذا الموضوع، أود في البداية أن أشير إلى بعض الملاحظات والانتقادات العامة حول مضامين مادة التاريخ المقررة حاليا في كل من المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالمغرب وهي:

1. عدم مراعاة الخصوصيات الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية لمنطقة شمال إفريقيا عبر التاريخ، في مضامين مقررات مادة التاريخ، فقد ظلت هوية بلدان المنطقة شبه مغيبة، وخاصة المكون الأمازيغي الذي يشكل أهم الروافد الرئيسية للمنطقة، بل إنها شعوب أمازيغية واحدة في بلاد تمازغا، تلاقحت مع حضارات أخرى مختلفة الشيء الذي ميزها بالتنوع والتعدد؛
2. اعتبار تاريخ الشرق الأقصى إلى الأندلس تاريخا واحدا، وهوية وثقافة واحدة عبر التاريخ، بل ومجتمعا واحدا، وذلك بالانتقال الزمكاني من الشرق إلى غرب شمال إفريقيا والأندلس واعتبار المنطقة كاملة رقعة جغرافية واحدة؛
3. تكسير الحقب التاريخية والبنية الزمكانية، وعدم استمرارية وتسلسل الأحداث التاريخية، حيث يتم القفز من حقبة أو مرحلة تاريخية إلى أخرى بشكل مفاجئ في بعض الدروس، ثم العودة في دروس أخرى إلى مرحلة أخرى بعيدة عن الأولى؛
4. تغييب مراحل تاريخية على حساب مراحل أخرى، واعتبار نقط زمانية معينة أكثر أهمية من مراحل أخرى طويلة: فمراحل التأسيس والانهيار تهمش، ومراحل النهضة تؤخذ بعين الاعتبار. فالدول لا تؤسس في نقط زمنية أو في سنة واحدة أو حتى في عشر سنوات، بل مرحلة البناء تتطلب مدة زمنية معينة، ومرحلة التأسيس تدوم سنوات عديدة؛

5. اعتبار التاريخ عامة والتاريخ المغربي خاصة، مجرد تواريخ وأحداث أي نقط زمنية، وتاريخ أشخاص وأبطال وزعماء مرتبط بالعرق والنسب، يكرس الزعامة، فهو تاريخ عشوائي وعبثي تتحكم فيه الصدفة، فقد تم تغييب المؤشرات الحقيقية المبنية على المنهج العلمي وعلى أسس عقلانية وسوسيولوجية...؛
6. استعمال التسميات القديمة: الأندلس ـ الهلال الخصيب ـ بلاد ما بين النهرين- بلاد الرافدين... يعطي نوعا من الضبابية والغموض للتاريخ.

انطلاقا من هذه الملاحظات فإن إعادة كتابة تاريخ المغرب القديم والحديث - بشكل علمي وموضوعي ضرورة علمية، مجتمعية وإنسانية ملحة إنصافا للتاريخ الحقيقي للشعب المغربي، الذي يجهل الكثير عن ماضيه - مما يؤثر بشكل سلبي على الإيمان بقوة الانتماء، والاعتزاز بالوطن- وإنصافا كذلك للتراكمات التاريخانية التي حققها المغاربة عبر تاريخهم الطويل، والتي لازال الواقع الاجتماعي والثقافي واللغوي شاهدا عليها، يحتفظ بها ويعبر عنها في سلوكه وتواصله اليومي وتقاليده وعاداته وطقوسه، ويتناقلها عبر الأجيال تلو الأجيال، إضافة إلى ما تصنعه هذه الأجيال في كل مرحلة من مراحلها التاريخية.

كما أن إعادة كتابة تاريخ المغرب بشكل علمي وصحيح، ستكون بوابة لتصحيح مضامين المقررات الدراسية في مختلف الأسلاك التعليمية في مادة التاريخ، لتعريف المتعلمين بمقومات هويتهم المغربية المتعددة الأبعاد والروافد، خاصة وأن المكون الأمازيغي ظل شبه مغيب في منظومتنا التعليمية منذ الاستقلال إلى اليوم، فمن الملاحظ أن الكتابات الرسمية حول تاريخ المغرب كان يشوبها نوع من الغموض والضبابية تجاه التعدد الثقافي والهوياتي بالمغرب، هذه الكتابات كان لها أثرها السلبي على المضامين الدراسية في مادة التاريخ، في مختلف الأسلاك التعليمية المغربية: الابتدائي والثانوي والجامعي، لكونها لم تغط مختلف المراحل التاريخية الحقيقية، والمحطات التاريخية في مختلف العصور (العصور القديمة ـ العصر الوسيط- العصر الحديث والفترة المعاصرة) من جهة، وركزت على موضوعات ذات طبيعة سياسية وعسكرية ودينية وعرقية وقومية بالأساس... من جهة ثانية.

ومن خلال تصفحنا ودراستنا لمضامين بعض الكتب المقررة في مادة التاريخ في السلكين الابتدائي والإعدادي، تبين لنا بشكل واضح وجلي تغييب المكون الأمازيغي من تاريخ المغرب،

ويتجلى ذلك في إقصاء وطمس مرحلة تاريخية بكاملها، أو غض الطرف عن أخرى أو عن جزء منها، أو إعطاء حقائق مغلوطة وغير صحيحة عنها... في الوقت الذي نجد فيه الدول الأخرى، وخاصة الراقية منها تدرس حقيقة تاريخها لأبنائها وناشئتها بشكل علمي ليعتزوا بأمجاده وليزرعوا في نفوسها الحماس لحب الوطن.

وفيما يلي سنحاول الكشف عن بعض الحقائق المسكوت عنها من تاريخ المغرب في مختلف العصور:

I. العصور القديمة :

نجد مقرر السنة الخامسة ابتدائي في مادة التاريخ، الصادر سنة 1990 يتألف من 9 دروس، فأول درس يفتتح به المقرر بالصفحة 11 'المدينة والقبيلة العربية قبل ظهور الإسلام (مكة/ قريش) (بداية القرن السابع الميلادي)'. ونجد الدروس الأخرى كلها تتحدث عن شبه الجزيرة العربية باستثناء الدرس السابع منها تحت عنوان: 'إفريقيا الشمالية عند بداية الفتح الإسلامي (حوالي 643 م/ 23 هـ)' بالصفحة 24، والذي جاء في سياق الدروس المتبقية الأخرى فقط، ليركز على مرحلة الفتح الإسلامي في شمال إفريقيا، اللهم بعض الإشارات التي وردت في هذا الدرس، التي تشير إلى الوضع السياسي والاجتماعي، الذي كانت عليه إفريقيا الشمالية والهيمنة البيزنطية في المنطقة، والمقاومة الأمازيغية لها. لذا نجد الدروس الأخرى كلها ذات سياق واحد:

- مراحل الدعوة الإسلامية بمكة ص. 16 - قيام الدولة الإسلامية ص. 18- تأسيس الخلافة الأموية ص. 26- الفتوحات الإسلامية ص. 28... الخ.

هكذا نلاحظ إذن في مقرر هذا المستوى (الخامس) أنه تم تغييب تاريخ المغرب بشكل نهائي، كما نلاحظ الغموض واللبس والمغالطة بربط شمال إفريقيا بتاريخ المشرق، واعتباره امتدادا عبر الزمان والمكان، ورقعة جغرافية واحدة، كما يتبين هنا أيضا طمس مفهوم الهوية، والخصوصيات الثقافية واللغوية لمنطقة شمال إفريقيا...

الشيء الذي يعطي للطفل المتلقي مفهوما امتداديا وزمكانيا للتاريخ من الشرق إلى الغرب، ويفهم أن المشرق هو مركز الهوية الحضارية لكل هذه المناطق (غرب - شرق)، الشيء الذي ينمي لدى المتعلم نوعا من الأصولية في التفكير وقراءة التاريخ، من هنا يتضح جليا هيمنة الإيديولوجيا الشرقانية على مؤرخينا وواضعي مقررات مادة التاريخ.

نفس الشيء نجده في محاور مادة التاريخ في مستوى السادس الابتدائي في كتاب: 'النجاح في الاجتماعيات' للسنة الثانية من التعليم الثانوي إعدادي، المعمول بهما حاليا. فأول درس يفتتح به مقرر السادس تحت عنوان: 'قيام الدولة الإدريسية وامتدادها' ومقرر الثانية إعدادي: 'الدولة الإدريسية من خلال وثائق تاريخية'، ثم بعده 'ازدهار الدولة المغربية: المرابطون والموحدون'... كأن تاريخ المغرب يبتدئ بمجيء الأدارسة إلى المغرب، وبهذه المرحلة فقط، فأين هو تاريخ المغرب القديم في عهد الممالك الأمازيغية ومملكة نوميديا ؟ أين هو تاريخ الأمازيغ قبل الإسلام، الذي يضرب في عمق التاريخ القديم في بلاد تامزغا (شمال إفريقيا)؟ كما نجد الدروس الموالية في مقرر السنة السادسة كلها تتحدث عن الأدارسة وتأسيس مدينة فاس، التي تؤكد البحوث التاريخية أنها مدينة أمازيغية، كانت آهلة بسكان القبائل الأمازيغية وعلى رأسها قبيلة بني يازغة 'إزغيتن' التي تعني بالأمازيغية الإنسان الصامد، هذه القبيلة الموجودة حاليا بقرية المنزل في شمال الأطلس المتوسط بإقليم صفرو، وقبيلة زواغة 'إزكاغن' وتعني بالأمازيغية: 'الحُمّر'، وقبيلة بهلولة... (أنظر كتاب ثلاثة وثلاثون قرنا من تاريخ الأمازيغية للأستاذ محمد شفيق).

ونجد أيضا في مقرر السنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي: «في رحاب الاجتماعيات» وهو ضمن الإصلاح الجديد للمنظومة التربوية، نجد أول درس يبدأ به تحت عنوان: «بلاد الرافدين»، والدرس الثاني «حضارة مصر القديمة ص. 11» ، ودرس ثالث حول «الحضارة الإفريقية ص.17» ثم درس رابع «المغرب القديم: الفنيقيون والقرطاجيون» ... وأخيرا الدرس الخامس حول 'المغرب القديم: الممالك الأمازيغية ومقاومة الرومان' وهو نفس العنوان المقتطف من كتاب الأستاذ محمد بوكبوط 'الممالك الأمازيغية في مواجهة التحديات'، فكان من الأجدر أن يكون هذا الدرس هو الأول في المقرر، ليتعرف التلميذ على تاريخ بلاده القديم أولا، بالإضافة إلى دروس أخرى كان من الممكن إدراجها حول الممالك الأمازيغية في بلاد تمازغا (شمال إفريقيا)... يتضح هنا أيضا عدم اهتمام التاريخ الرسمي بتاريخ المغرب القديم، إلا من خلال بعض الدروس التي تشملها المغالطات والحيف -ربما بشكل مقصود- إذ نجد المؤرخين يجعلون مثلا من مدينة وليلي مدينة بناها الرومان، في الوقت الذي أثبت فيه البحث التاريخي أنها

مدينة أمازيغية بامتياز، اسمها يعني بالأمازيغية 'أوليلي' أي المكان الذي توجد به الدفلة بكثرة، وإليلي' معناها الدفلة، التي لازالت تنبت بكثرة في عين المكان إلى يومنا هذا.

ونجد بالمقابل صورا للإقصاء والنفي كما هو الشأن بالنسبة لمدينة سجلماسة، المدينة المغربية العريقة التي غفلها التاريخ الرسمي بصفة نهائية، فأصبحنا نحن وشبابنا نجهل عنها كل الحقائق، ولا نعرف عنها شيئا سوى بعض الإشارات القليلة التي تدلنا على أنها كانت مدينة، وعاصمة مشهورة في عهد المماليك الأمازيغية في التاريخ القديم...

كما نجد نفس الإقصاء يطال السنة الأمازيغية (2954 حاليا) وهي نفس السنة الفلاحية، هنا نقف على إشكالية عدم التأريخ لها، والتي لا يعرف عنها أطفالنا وطلابنا أي شيء، رغم أن آباءنا وأجدادنا لا يزالون إلى حد الآن، يعدون الشهور الأمازيغية (الفلاحية)، ويحتفلون بما يسمى بـ«حاكوزة» رأس السنة الفلاحية وهو رأس السنة الأمازيغية، وذلك يوم 13 يناير من كل سنة. ويهيئون بهذه المناسبة أنواعا من المأكولات، تختلف حسب المناطق في بلدان شمال إفريقيا، في كل من المغرب والجزائر وتونس وليبيا، بل وحتى مصر، دون أن يعير التاريخ الرسمي ومخططو البرامج الدراسية في مادة التاريخ أي اهتمام لهذه السنة الرمزية، ولهذه العادات والتقاليد التي لازالت منغرسة في الحياة اليومية للمواطن المغربي، في ثقافته وسلوكه إلى يومنا هذا. ونجد الحركة الأمازيغية أيضا تحتفل بهذه السنة ولها رصيد واهتمام لا بأس به في التأريخ لهذه السنة. كما تم إلغاء دروس في المقررات القديمة كدرس «سكان المغرب الأصليون»، رغم مغالطة الأسطورة التي تقول أنهم جاءوا من الشام عن طريق الحبشة ومصر.

II. مرحلة العصر الوسيط:

من أهم ما ميز هذه المرحلة من تاريخ المغرب، مرحلة إمارة البرغواطيين التي استغرقت ما يزيد عن أربعة قرون (من 127 هـ إلى 542 هـ)، حيث ظهرت على المسرح السياسي منذ أوائل القرن الثاني الهجري، حتى منتصف القرن السادس الهجري، والتي عرفت ازدهارا كبيرا. كانت عاصمتهم 'تامسنا'، والاسم الحقيقي لها هو 'تاوسنا' يعني المعرفة بالأمازيغية، وهو اسم شمله أيضا التحريف الرسمي، وقد بنى البرغواطيون أزيد من 40 مدينة حسب بعض المصادر التاريخية منها مدينة إيمازيغن التي كان البرتغال يسمونها Mazagane وهي مدينة الجديدة

حاليا... الخ. فالتاريخ الرسمي لم يدرج بشكل نهائي هذه المرحلة ضمن المضامين الدراسية المقررة في مادة التاريخ، فأصبحنا لا نعرف شيئا عن البرغواطيين، ولا عن أسلوب حياتهم ونمط عيشهم ونظامهم السياسي... الخ رغم كونهم مغاربة. ونجد مثلا المقرر الجديد للسنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي، كما سبقت الإشارة إلى ذلك، يقفز من درس حول الدولة الإدريسية من خلال وثائق تاريخية، مباشرة إلى الدرس الثاني حول ازدهار الدولة المغربية: المرابطون والموحدون، دون الحديث عن مرحلة التأسيس – التي تستغرق طبعا وقتا طويلا – ودون الحديث عن البرغواطيين، والصراع الذي خاضوه مع كل من الأدارسة والمرابطين والموحدين (ارجع هنا إلى كتاب: البرغواطيون في المغرب للأستاذين محمد الطالبي وإبراهيم العبيدي)، لقد ظل الغموض والتجاهل يكتنف هذه المرحلة من قبل المؤرخين القدامى والمحدثين، فالذي يتصدى لهذا الموضوع في وقتنا الحاضر يلاقي عدة صعوبات، منها: عدم وجود كتابات تاريخية تعبر عن وجهة نظر البرغواطيين فهي في طي الكتمان، فالمصادر القديمة تعبر عن وجهة نظر معادية. أما الكتابات الحديثة، فقد زادت المشكلة تعقيدا لكثرة التفسيرات التي لا تستند في كثير من الأحيان إلى أسس صحيحة. إن المصدرين الأساسيين عن البرغواطيين اللذين نقل عنهما القدامى والمحدثون هما ابن حوقل والبكري. أما أبرز الكتابات الحديثة نجدها عند الدكتور محمود إسماعيل الذي كتب حول المسألة البرغواطية، ونشرها في كتابه: مغربيات، دراسات جديدة.

III. تاريخ العصر الحديث :

في هذه المرحلة تم إغفال التاريخ الرسمي لتاريخ الزوايا بالمغرب ومرحلة تشكلها، والصراعات فيما بينها خاصة منذ مطلع القرن 16 ونهاية القرن 17، وهي المرحلة التي سميت بمرحلة الزوايا، والتي انتشرت في مختلف مناطق المغرب، بناء على الاتجاهات الإيديولوجية التي كانت تؤطرها، والتي كانت وسيلة لاستقطاب القبائل الأمازيغية في مختلف المناطق واحتوائها باسم الدين، وذلك لتقوية جيوشها من هذه القبائل. ومن الزوايا التي كانت بارزة على الساحة المغربية خلال هذه الفترة: الزاوية الدلائية والتي كانت تمتد من مدينة فاس إلى مراكش، بل حتى منطقة سوس وهي زاوية أمازيغية بزعامة الشيخ علي الدلائي الأمازيغي، والزاوية السملالية

بسوس أيضا والزاوية الدرقاوية... الخ. بالإضافة إلى زوايا أخرى لا يتسع المجال للخوض فيها الآن. هنا يتبين عدم إدراج هذه المحطات التاريخية المهمة من تاريخ المغرب، ليتعرف الطفل المغربي على تاريخه الحقيقي، فكرا وممارسة، ويتعرف كذلك نقط القوة والضعف على جميع المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والفكرية، في كل مرحلة من مراحل تاريخ المغرب.

وهنا نجد مثلا كتاب 'النجاح في الاجتماعيات' للسنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي يقفز من الدرس 4 'الغزو الإيبيري ورد فعل المغاربة' ص.23 ب، دون تخصيص دروس حول الزوايا بالمغرب.

IV. مرحلة التاريخ المعاصر :

يمكن اعتبار هذه المرحلة امتدادا ونتاجا لسيرورة نسق الفعل التاريخي، واستمرارا للممارسات الاجتماعية والتراكمات التاريخية التي تحققت عبر المراحل والعصور السابقة، بإيجابياتها وسلبياتها. فخلال هذه المرحلة من تاريخ المغرب، يمكن الوقوف عند أهم المحطات التي ميزتها، والتي تغافلها التاريخ الرسمي، ففيّب العديد من الأحداث التي صنعت التاريخ المعاصر للمغرب، بل شابها التحريف أو الفهم الخاطئ، والتي أكدها البحث التاريخي خلال العقود الأخيرة، الشيء الذي أحدث خللا في المضامين الدراسية لمادة التاريخ، إذ نجد المقرر الحالي للسنة التاسعة من التعليم الأساسي، يركز في مواضيعه وخطابه على موضوع حركات التحرير في العالم، وبالأساس حركات التحرير في المشرق العربي (الدرس الخامس: المشرق العربي في مواجهة الأطماع الاستعمارية ص.41، والدرس السادس: نشأة الدول العربية بالمشرق العربي واستقلالها ص. 49...). ثم بعد ذلك نجد مشكل التسمية في موضوع: 'حركات التحرر في بلدان المغرب العربي'، وهل هو فعلا مغرب عربي؟

أود هنا أن أشير إلى أن التسمية التي يطلقها الباحثون في التاريخ المعاصر على المنطقة هي «دول شمال إفريقيا» نظرا للتنوع والتعدد الثقافي واللغوي اللذان يسودان المنطقة، وهو نفس الاسم الذي تطلقه جمعيات حقوقية، ومنظمات دولية كمنظمة العفو الدولية *AMNESTI INTERNATIONAL*... بالإضافة إلى كلمة «بربر» عوض الأمازيغ الواردة في

موضوع/ ومشكل تهمة «الظهير البربري»، الذي افتعله الاستعمار الفرنسي سنة 1930، وهي التهمة التي ألصقت بجبين الأمازيغ كوصمة عار من طرف زعماء ما كان يسمى آنذاك بكتلة العمل الوطني، أي الحركة الوطنية فيما بعد، والتي كانت حركة عروبية صرفة، نشأت على أنقاض هذا المشكل، الذي حاولت فرنسا الركوب عليه من خلال سياسة فرق تسد. هذا الظهير الذي اعتبره محمد مونيب في كتابه تحت عنوان الظهير البربري: أكبر أكذوبة سياسية في المغرب المعاصر، هذا في الوقت الذي كان فيه الأمازيغ هم أول من قاوم الاستعمار الفرنسي ببسالة، في مختلف مناطق المغرب من أقصى الشمال إلى أقصى الجنوب، ولعل أكبر شاهد على ذلك المعارك البطولية التي انتصر فيها الأمازيغ كمعركة أنوال في الريف، ومعركة لهري في الأطلس المتوسط، بالإضافة إلى المعارك التي لم يذكرها التاريخ الرسمي في العديد من مناطق المغرب التي كانت المقاومة فيها على أشدها، كمعركة بوكافر في الجنوب الشرقي للمغرب، هذه المنطقة التي بدأت فيها المقاومة منذ الوهلة الأولى التي حاول الاستعمار الفرنسي التسلل إليها عبر الجزائر منذ أواخر 1880، ومقاومة مختلف القبائل الأمازيغية في العديد من المناطق التي رفضت الاستسلام للاستعمار، لا يتسع المجال لذكرها في هذه المداخلة. كما أن هناك بعض الملابسات والغموض لم يذكرها التاريخ الرسمي فيما يخص الجيش الأسود المغربي، الذي رفض وضع السلاح حتى تصفية آخر مستعمر.

أما بعد مرحلة الاستقلال، فقد تم إقصاء الأمازيغية بشكل عام ومباشر من طرف النخبة السياسية ذات التوجه العروبي، والتي تعاقبت على الحكم بالمغرب، فهذا الإقصاء لم يشمل مضامين مقررات التاريخ فقط، بل شمل المنظومة التربوية بكاملها، كما شمل إقصاءها من الدستور ومن مختلف القطاعات الإعلامية والقضائية والإدارية... وتكون بذلك الأمازيغية مقصية في مختلف أبعادها الحضارية والثقافية والهوياتية... الشيء الذي نتج عنه نوع من التمييز اللغوي ببلادنا، باعتبارها لهجة فقط لا ترقى إلى مستوى اللغة، وحتى إن اعتبرت لغة فهي من الدرجة الثانية، الشيء الذي ألحق الضرر والحيف بالأمازيغية وبكل من يتكلم بها، وألحق الضرر بالهوية الوطنية، وبالشعب المغربي بأكمله، الذي حُرم منها إلى درجة أصبح البعض يتنكر لها، بل ويتنكر لأصله وانتمائه إليها ولهويته الأمازيغية والمغربية. ويمكن تجسيد

هذا التنكر حتى على المستوى الرسمي في تغيير أسماء العديد من المناطق، والمدن عامة، والشوارع التي كانت تحمل أسماء أمازيغية بأسماء مستوردة من الشرق أو أسماء لا علاقة لها بتلك المنطقة، وكذلك أسماء العديد من المؤسسات التعليمية (مدرسة شوقي- مدرسة ابن الرومي- ثانوية الإمام مسلم- إعدادية فخر الدين الرازي) وعدم تسميتها نسبة إلى الرموز الأمازيغية، أو بأسمائها المحلية التي تطلق على المنطقة أو تتداول فيها... كما أن سياسة التعريب التي انتهجت بشكل صريح ضمن شعار المبادئ الأربعة، التي تبنتها وزارة التربية الوطنية أواخر السبعينيات جعلت الأمازيغية في الهامش دون إيلاء أي اعتبار لها...

ولكي أكون مختصرا، فلازال التعاطي مع الأمازيغية يشوبه نوع من الغموض والتردد، وتحكمه خلفيات سياسية نزعوية وقومية، فرغم الخطاب الملكي الذي رد الاعتبار للأمازيغية في خطاب أجدير بخنيفرة، ثم مأسستها وترسيمها بشكل مؤسساتي، وذلك بتأسيس المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية الذي ضم خيرة المفكرين العلماء والباحثين، وإدراجها خلال الموسم الدراسي 2002-2003 بشكل رسمي ضمن المسارات الدراسية التعليمية، لازال التعامل معها على المستوى المؤسساتي والإداري يتطلب إعادة النظر، خاصة وأن طموح شبابنا اليوم يتوق إلى فتح شعبة خاصة بهذه اللغة في الجامعات المغربية، وإدراجها في جميع مراكز التكوين، لتتمكن آنذاك من أخذ طريقها الصحيح ضمن المسارات الدراسية، ومختلف الأسلاك التعليمية.

في الختام وعودة إلى مقررات مادة التاريخ، فإن إعادة كتابة تاريخ المغرب بشكل علمي وموضوعي، ضرورة ملحة تفرضها الموضوعية العلمية والنزاهة الفكرية، لكون الإيديولوجية المعتمدة في التعاطي مع الظاهرة التاريخية كبنية غير متكاملة في سيرورة ونسق غير متجانسين، تعطي فكرا ضبابيا غير علمي وشخصية للمتلقي بعيدة عن روافدها وهويتها الحقيقية، بل تعطي الاستمرارية لشخصية غيرها وخاصة الشرقانية منها، مما يجعل مقررات التاريخ تفقد ناشئتنا وشبابنا هويتهم الحقيقية، وتجعلهم ينسلخون عنها أو يتنكرون لها أحيانا، فلا يمكن بناء مجتمع ديموقراطي وحداثي، دون رد الاعتبار للأمازيغية أحد أهم مكونات المجتمع المغربي، في مختلف أبعادها الحضارية والثقافية والهوياتية، وتمتيعها بكافة الحقوق المتعارف عليها دوليا، دستوريا وإعلاميا وتعليميا وقضائيا... وفي مختلف مجالات الحياة العامة.

إن طموحنا في الأخير، ليس فقط إعادة كتابة التاريخ. كما أسلفنا. بل كذلك أن يتم تدريس هذه المادة باللغة الأمازيغية، ولم لا تدريس مواد أخرى بها ؟ لأنها لغتنا التي نفكر بها ونتمثل بها الوجود، ونتصور العالم، وبها يمكن أن ننتج ونبدع ونبتكر، لأنها لغة الإبداع والانفتاح والتواصل اليومي، وبها يمكن أن نحقق التقدم لوطننا الحبيب. وأختم هنا بقولة للعالم السوسيولوجي الإسباني ألان مارتن سانتوس الذي قال في نظريته الاجتماعية: «نحن هنا، الآن والهُنا» لأن لغتنا متداولة هنا والآن وسط مجتمعنا.

ملاحظات حول الدولة المغربية
من خلال الكتاب المدرسي للسنة الأولى
من التعليم الثانوي (1)

ذ. أحمد الخاطب

ثانوية أحمد الراشدي. القصر الكبير

السيد الرئيس المحترم: اسمحوا لي في البداية أن أتوجه بالشكر الجزيل إلى أعضاء المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، وخصوصا مركز الدراسات التاريخية والبيئية، على تفضلهم بدعوتي للمساهمة في هذه الندوة العلمية التاريخية برحاب كلية الآداب بجامعة ابن زهر في عاصمة سوس، أݣادير العزيزة

في البداية اسمحوا لي بتقديم خطاطة عامة للموضوع، وهي كالتالي:

- **تقديم:** سأتناول فيه مدى حضور الدولة والحضارة المغربية في الأهداف النوعية لمادة التاريخ للسنة الأولى ثانوي/الجذع المشترك، من خلال كتاب التوجيهات التربوية الوزارية.
- **المحور الأول:** ملاحظات حول الدولة بالمغرب قبل الإسلام؛
- **المحور الثاني:** نشأة الدولة المغربية الإسلامية؛
- **المحور الثالث:** مقومات الدولة المغربية الإسلامية؛
- **المحور الرابع:** وظائف الدولة المغربية في العصر الوسيط.
- **استنتاجات:**
- **تقديم:** يتضمن مقرر التاريخ للسنة الأولى ثانوي بالإضافة إلى المدخل الذي يقدم التطورات الكبرى للإنسان في عصور ما قبل التاريخ، (2) ثلاثة محاور:

1 . منشورات وزارة التربية الوطنية بالمملكة المغربية، مكتبة المعارف، ط. 1، 1994-1995.

2 . نفس المرجع، ص. 6 . 14.

- المحور الأول: الملامح التاريخية والحضارية للعالم في العصر القديم.

- المحور الثاني: سيادة الحضارة الإسلامية في العصر الوسيط.

- المحور الثالث: أوروبا والنظام الفيودالي.

وسينصب اهتمامي على جزء من المحور الأول المتعلق بالتاريخ القديم، المرتبط بإفريقيا الشمالية، والمحور الثاني المتعلق بالحضارة الإسلامية، وخصوصا القسم الثاني منه المرتبط بالمغرب. وقد استهدف المؤلفون من خلال دروس المحورين المرتبطة بتاريخ شمال إفريقيا والمغرب، إبراز الإشعاع الحضاري للمغرب في التاريخ القديم والوسيط، حيث جاء في تقديم الكتاب المدرسي الذي نشتغل عليه ما يلي: يختص المحور الأول بتاريخ العصر القديم، حيث يتم التركيز فيه على نماذج اختيرت من الحضارات القديمة، وخاصة منها حضارات منطقة حوض البحر المتوسط التي تعد من أعرق الحضارات العالمية. وهذا ما يقدم للتلميذ حصيلة عن الحضارات العريقة التي مرت فوق أرض المنطقة التي ينتمي إليها، والتي لا زالت آثارها ماثلة إلى الآن. أما المحور الثاني المتعلق بتاريخ المغرب الإسلامي، فقد هدف إلى إبراز ظروف قيام الدولة المغربية على يد الأدارسة، وترسيخ دعائمها وامتدادها عبر الغرب الإسلامي في عهود المرابطين والموحدين والمرينيين، وإبراز أعمال الدولة المغربية، خاصة من حيث التوحيد والجهاد، مع تلمس أهم المساهمات التي قامت بها الدول المغربية في إطار الحضارة الإسلامية خلال العصر الوسيط[3].

عندما ننتقل لقراءة الأهداف النوعية لمادة التاريخ مستوى الأولى ثانوي، وخاصة على المستوى المعرفي نجد هدفا واحدا يصب فيما قلناه سابقا، حيث يدعو إلى: إكساب المتعلم معطيات معرفية متعمقة نسبيا حول أوضاع العالم القديم (أوربا، آسيا، إفريقيا) منذ البدايات الأولى لظهور البيئة المشيدة فيما يعرف بما قبل التاريخ، وحتى نهاية العصر الوسيط، على أساس إبراز مساهمات المنطقة العربية الإسلامية[4]. وفي المجال الوجداني نجد الأهداف التالية[5]:

- جعل التلميذ مقدرا لقيمة التراث الحضاري العربي والإسلامي خاصة والإنساني عامة، باعتباره جزءا لا يتجزأ من البيئة المشيدة؛

3 . نفس المرجع، ص. 65.

4 . وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس الاجتماعيات بالتعليم الثانوي، 1994، ص.9.

5 . نفس المرجع ص. 10-11.

- جعله مقدرا لقيمة الحضارة العربية والإسلامية باعتبارها إحدى مقومات الوحدة العربية؛

- إقناعه بأن ازدهار الحضارة العربية والإسلامية في القرون الوسطى يمكن أن تشكل أرضية لازدهار وقوة ووحدة الأمة العربية حاليا؛

- جعله مقتنعا بأهمية الوحدة المغاربية انطلاقا من وحدة الظروف التاريخية من التاريخ القديم وحتى نهاية العصر الوسيط.

ونلاحظ من خلال هذه الأهداف النوعية المعرفية والوجدانية، عدم ورود أي هدف نوعي، يؤكد على الدور الحضاري المغربي خلال التاريخ القديم أو التاريخ الوسيط في ازدهار الحضارة الإسلامية أو الحضارة العالمية ككل. صحيح أن الأهداف النوعية تنحو نحو التعميم، ولكن ما هي مبررات عدم صياغة أي هدف نوعي خاص بالمغرب خلال التاريخ القديم؟ هل معنى هذا أن المغرب لم يعرف حضارة في التاريخ القديم ؟ لماذا لم يتم تخصيص دروس خاصة بتاريخ المغرب القديم؟ هل يرجع الأمر إلى غياب الاهتمام بهذا التاريخ على المستوى العلمي، أو على المستوى الرسمي، أم إلى ضعف العطاء المغربي خلال تلك المراحل من التاريخ البشري؟

يبدو أن تطور البحث العلمي التاريخي والأركيولوجي، قد مكن من تسليط الضوء على تاريخ المغرب القديم[6] مما يمكن من صياغة دروس ترتكز على حقائق علمية وأركيولوجية تمكن التلميذ من التعرف العميق على تاريخ وطنه القديم، عوض الإبقاء على هذا التاريخ محتشما وباهتا، مندمجا إما في تاريخ البحر المتوسط، أو في تاريخ القوى الأجنبية التي قامت بغزو المنطقة (الفنيقيون، القرطاجيون، الرومان....)، لذا يبدو من الأفضل صياغة هدف نوعي خاص بالمغرب ودوله وحضارته.

ولنساير التوجيهات التربوية الرسمية فيما سطرته من أهداف، ونتساءل: هل مضامين الدروس الخاصة بالمغرب ومنهجية صياغتها تؤهل المتعلم لتحقيق الأهداف النوعية السابقة؟ بمعنى هل تمكن تلك الدروس المتعلم من اكتساب معطيات معرفية متعمقة حول مساهمات المغرب في الإشعاع الحضاري العالمي والإسلامي خلال العصر القديم والوسيط؟

6. تراجع في هذا الصدد الأطروحات المنجزة في الجامعة المغربية وخاصة بكليتي الآداب بفاس والرباط: محمد التازي سعود، المملكة الموريطانية في عهدي يوبا الثاني وبطليموس (25 ق-م 40م)، الرباط، 1980؛ البيضاوية بلكامل، مظاهر اقتصادية من فسيفساء الشمال الإفريقي، الرباط؛ علي واحدي، الزيت والزيتون في المغرب القديم، فاس؛ مصطفى أعشي، المعبودات والمعتقدات في المغرب القديم، فاس. وهناك دراسات أخرى لا يسع المجال لذكرها.

للإجابة عن هذا الإشكال سأقدم قراءة مختصرة في عناوين الدروس المرتبطة بالمغرب القديم، ومقارنة بسيطة بين عناوين الدروس المكونة لقسمي المحور الثاني من الكتاب، وهو سيادة الحضارة الإسلامية في العصر الوسيط. بالنسبة للتاريخ القديم لا يتضمن الكتاب المدرسي أي درس خاص بتاريخ المغرب وحضارته، وكل ما تضمنه في هذا الصدد هو إشارات مرتبطة بالغزو الأجنبي للمغرب في العهدين القرطاجي والروماني فقط.

أما بالنسبة للتاريخ الوسيط، فسنميز بين قسمين من المحور الثاني:

- **القسم الأول:** الحضارة الإسلامية في المشرق: يتضمن الدروس التالية: التنظيم السياسي والإداري والعسكري، التطور الاقتصادي والاجتماعي، الثقافة والفن والعمران، وحقوق الإنسان في الإسلام؛

- **القسم الثاني:** نشأة الدولة المغربية وتطورها في العصر الوسيط، ويتضمن الدروس التالية: قيام الدولة المغربية في عهد الأدارسة، الدولة المغربية بين التوحيد والجهاد: المرابطون، الدولة المغربية بين التوحيد والجهاد: الموحدون، وتفكك الدولة الموحدية الكبرى وجهود المرينيين في سبيل التوحيد، ومظاهر الحضارة المغربية في العصر الوسيط.

فمن خلال مقارنة بسيطة بين عناوين دروس القسمين، يتبين بوضوح أن دروس القسم الأول تعالج قضايا وظواهر تاريخية متنوعة، مرتبطة بالتاريخ السياسي والاقتصادي والاجتماعي والفكري، ولم ينشغل مؤلفوها بالتاريخ السياسي الكرنولوجي/الحدثي كما هو حاضر بقوة في دروس القسم الثاني، حيث تم التركيز على التاريخ السياسي والعسكري منذ نشأة الدولة إلى سقوطها، باستثناء الدرس الأخير، الذي حاول تلخيص أهم مظاهر الحضارة المغربية خلال العصر الوسيط. من هنا ضرورة إعادة النظر في مضامين دروس تاريخ المغرب خلال العصر الوسيط، ومنهجية تأليفها، وذلك بالانفتاح على التطور الذي شهده البحث التاريخي، حيث أصبح بالإمكان تقديم صورة واضحة عن تاريخ الدولة المغربية خلال العصرين القديم والوسيط، ليس فقط من الجانب السياسي والعسكري، بل كذلك من الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والفكرية مما يمكن فعلا من إبراز دور المغرب وإشعاعه الحضاري. فصياغة الدروس بالشكل الذي ورد بالكتاب المدرسي يساهم في استمرار فكرة ضعف المغرب حضاريا

وفكريا، مقارنة مع المشرق لدى المتعلم. وهذا ما أدعو إلى تداركه في الإصلاح القادم للمناهج الدراسية لمادة التاريخ.

1. *ملاحظات حول الدولة المغربية قبل الإسلام:*

والآن، سأحاول الانتقال إلى معالجة إشكالية مدى تجذر الدولة في تاريخ المغرب، من خلال الكتاب المدرسي للسنة الأولى ثانوي. ويمكن في هذا السياق، طرح تساؤل تاريخي من خلال الكتاب المدرسي، بالطبع، وهو كالتالي: متى عرف المغاربة الدولة؟

يقدم الكتاب المدرسي الجواب بوضوح، من خلال قراءة بسيطة لعناوين الدروس المتعلقة بالمغرب قبل الإسلام وبعد الإسلام. فالكتاب المدرسي يؤرخ لنشأة الدولة المغربية في عهد الأدارسة، فهل معنى هذا أن المغاربة لم يعرفوا الدولة إلا مع الأدارسة؟ يقدم الكتاب الجواب عن هذا السؤال من خلال تغييبه لمصطلح الدولة في الدروس المتعلقة بالمغرب في التاريخ القديم. فكيف ينظر الكتاب المدرسي لتاريخ المغرب خلال تلك المراحل؟

بداية لابد من الإشارة إلى أن الكتاب المدرسي لم يقدم تعريفا لمفاهيم من قبيل الدولة، أو المملكة أو الإمارة أو الإمبراطورية. ولذلك فحديثي هنا عن الدولة كمفهوم لا يهدف إلى تتبع تعقيدات المفهوم من الناحية النظرية، بقدر ما سأحاول الحديث عن الدولة كتنظيم سياسي واجتماعي يرمي إلى ضبط العلاقات وحماية الأرض وضمان الاستقرار [7]. وهذه من الوظائف المشتركة بين مختلف الدول.

من خلال قراءة متمعنة للدرسين الرابع والخامس من المقرر، والمتعلقين بـ الحضارة القرطاجية بإفريقيا الشمالية، وشمال إفريقيا بين الممالك الأمازيغية والحكم الروماني، يتبين أن المغرب لا يحضر إلا كمجال جغرافي وسياسي وتجاري، لا يتجزأ عن التطور التاريخي العام لمنطقة شمال إفريقيا أو البحر المتوسط، الناتج عن تأثير العوامل الخارجية بالخصوص، والمتمثلة في توالي حملات الغزو الأجنبي. ولعل هذا ما يفسر ما جاء في تقديم الكتاب، من حديث عن حصيلة الحضارات العريقة التي مرت فوق أرض المنطقة التي ينتمي إليها التلميذ، والتي هي بالطبع منطقة حوض البحر المتوسط، وليس المغرب فقط. فالمغرب في هذه الدروس

7 . محمد القبلي: "**الدوة المغربية في العصر الوسيط**"، مجلة آفاق، ع. 58، الرباط، 1996، ص.96.

هو القسم الغربي من شمال إفريقيا، وهو المملكة المورية أو الموريطانية حسب الكتاب المدرسي، حتى أن الكتاب لم يوظف لفظة المغرب في هذه الدروس، وهو مؤشر قد يكون إيجابيا على استعمال المصطلح في سياقه التاريخي، ولكنه لم يحترم ذلك لاحقا، مما يعني أن هناك نظرة غير واضحة لتاريخ المغرب القديم، لم ترق بعد إلى مستوى إعطاء هذه المرحلة التاريخية ما تستحق من عناية، وهو ما ينبغي تجاوزه في الإصلاح القادم لمنهاج مادة التاريخ، بهدف تعميق الشعور الوطني للتلميذ والاعتزاز بوطنيته الضاربة في أعماق التاريخ، خاصة وأن الأبحاث التاريخية والأركيولوجية الجامعية قد مكنت من إضافة ذلك التاريخ.

فما هي ملامح التشكيلات السياسية للممالك الأمازيغية من خلال الكتاب المدرسي؟ لماذا لم يصف الكتاب المدرسي هذه التشكيلات بالدولة ووصفها بالممالك فقط؟

للإجابة عن هذا الإشكال، سأحاول تلخيص ملامح مملكتي نوميديا وموريطانيا من خلال الكتاب المدرسي.

- مملكة نوميديا: أسسها ماسنيسا (202 - 148 ق.م)، الذي وحد القبائل الأمازيغية القاطنة بين منطقتي طرابلس بليبيا الحالية من الشرق، ونهر ملوية الحالي من الغرب. واتخذ لها كعاصمة مدينة سيرتا بجبال الأوراس الحالية، وسك لها عملة من البرونز والنحاس. وكانت لها تنظيمات سياسية واجتماعية ودينية، ذات أصول أمازيغية وقرطاجية ويونانية... ومن أهم تطورات هذه المملكة تمكينها القبائل الأمازيغية من الانتقال من مرحلة الرعي والترحال إلى مرحلة الاستقرار والزراعة، والدفاع عن شعار إفريقيا للأفارقة الذي تبناه ماسينيسا. واستمرت هذه المملكة تقاوم الخطر الروماني، وخاصة في عهد يوغرطة (118-105ق م) إلى أن تم قتله من طرف الرومان سنة 105 ق.م.

- مملكة موريطانيا، أو المملكة المورية: أسسها بوكوس الأول، الذي وحد القبائل المورية القاطنة بالقسم الغربي من بلاد المغرب الأقصى الحالي. وكانت عاصمتها في عهد يوبا الثاني هي مدينة قيصرية. أنشأت مجالس بلدية في وليلي وقيصرية، ينتخب أعضاؤها من المواطنين الأحرار لتسيير شؤون المدينة. وقد كانت نهاية المملكة على يد الرومان الذين أعدموا خلف يوبا الثاني المسمى بطليموس، وقسموا مملكته إلى موريطانيا القيصرية وموريطانيا الطنجية.

ويبدو من خلال هذا الدرس، أن المؤلف يركز على ثلاث استنتاجات أساسية، وهي كالتالي:

- انتقال القبائل الأمازيغية من مرحلة الرعي والترحال إلى مرحلة الزراعة والاستقرار؛
- وجود نظام ملكي وسلطة مركزية، وتنظيم إداري محلي في تلك الممالك الأمازيغية؛
- انفتاح تلك الممالك على محيطها السياسي والتجاري، ورفضها للهيمنة الأجنبية.

فلماذا لم يصف الكتاب المدرسي هذه التنظيمات السياسية بالدولة، واقتصر على وصفها بصفة المملكة؟

هناك اختلاف في أوساط البحث العلمي الأكاديمي حول هذه المسألة. فمثلا إبراهيم حركات اعتبر الممالك البربرية التي سبقت الفتح العربي الإسلامي للمغرب أشكالا سياسية بدائية لم ترق إلى دولة بل بقيت عبارة عن ممالك، وتحدث عن ملوكها تحت عنوان الملوك الوطنيون حيث يقول: من العبث أن نحاول إعداد تاريخ متسلسل للملوك الذين قاموا بإنشاء ممالك في مختلف أجزاء الشمال الإفريقي (8). وفي هذا الإطار يشير إلى بوكوس الأول ويوغرطة كملوك لنوميديا.

ومقابل هذا الموقف الذي ينفي صفة الدولة عن تلك الممالك، نجد موقفا آخر يصفها بالدولة، حيث يقول الأستاذ عبد الهادي التازي: لقد ظهرت المملكة المورية طوال مُلْكِ بوكوس منظمة كأحسن ما يكون التنظيم. وكانت تتمتع بتراتبية متميزة، وعلى رأس الدولة جميعها الملك الذي يصير إليه الحكم على ما يتأكد عن طريق وراثي، وقد كان يتمتع بسلطة مطلقة، ولذلك نراه هو الرئيس المباشر للجيش، وهو الذي ترجع إليه وحده الشؤون الديبلوماسية فيختار السفراء الذين يبعث بهم إلى المهمات سواء داخل الرقعة المغربية أو خارجها ويستقبل البعثات الديبلوماسية (9). ويضيف الأستاذ التازي نقلا عن المؤرخ الروماني سالوست بأن الملك كان محاطا بالجماعة أو بمجلس من أصدقائه وأقربائه ومساعديه، حيث كان المجلس يقوم - على ما يبدو- بدور هام، الأمر الذي يدل عليه إجراء الاتصالات الأولى بهذا المجلس من لدن الذين يهمهم أن يعرضوا أمرا على العاهل المغربي، فعن طريق هذا المجلس كان يفصل في عدد من القضايا (10).

---

8. المغرب عبر التاريخ، ج. 1، ص. 43.
9. التاريخ الديبلوماسي للمغرب، المجلد 3، المحمدية، 1987، ص. 140-141.
10. نفس المرجع، ص.140.

الأستاذ العروي بدوره يصف مملكة نوميديا بالدولة، حيث يقول في سياق حديثه عن ظروف تأسيسها: «وهكذا امتزجت في نشأة الدولة النوميدية أسباب خارجية، وداخلية إرادة قرطاج التوسعية ومعارضة البربر لها» (11). وهذه الدولة كانت ملكية بالطبع ومصيرها مرتبط بمصير المؤسسة الملكية، حيث يقول: 'كانت المؤسسة الملكية وسيلة لتوحيد الجهود في محاولة إيجابية لمعارضة الأجنبي، فكان إخفاق المؤسسة مؤشرا على اضمحلال المملكة، (12) ثم يضيف بأن دولة المغاربة هذه تختلف بالطبع عن الدولة الكونية الرومانية التي حاول الرومان فرضها عليهم، فقد 'رفض المغاربة فكرة الدولة الكونية الواحدة التي دعت إليها روما أولا والكنيسة الكاثوليكية ثانيا، لأنها اقترنت في الممارسة اليومية بالعبودية. فاقترنت عندهم الحرية حتما بالخروج من التاريخ والرجوع إلى حيز ما قبيل التاريخ. هذه وضعية استحملوها ولم يختاروها عن طواعية، وهي أيضا تجربة كانت نقطة تحول نوعي في مسار التاريخ المغربي' (13). ويستمر الأستاذ العروي في استعمال لفظة الدولة لوصف التنظيمات السياسة المحلية التي تعاقبت على حكم المغرب، حيث يقول: 'بحلول القرن الخامس الميلادي دخل المغرب عهد التواترات الكاذبة والثوابت الخادعة: في كل قرن تنهار دولة وتتأسس أخرى لا تتعدى الدولة ثلاثة أجيال، تعتمد على أقلية تحلم بإحياء إمبراطورية قرطاج' (14) فإلى أي حد يمكن الحديث عن وجود دولة بالمغرب خلال تلك المرحلة؟ وما هي مقوماتها إن وجدت؟

إن بروز الدولة بالمغرب ارتبط بوجود عناصر أساسية، منها:

. تبلور حدود الدولة والتجند الدائم لحمايتها: إن نشأة الدولة ترتبط بقيام جماعة ما بخلق كيان سياسي للدفاع عن نفسها، لذا فجوهر أي دولة يتمحور حول حماية حدودها. وفي هذا السياق انبنى وجود الدولة بالمغرب، ومنذ البداية، على الدفاع وحماية حدودها السياسية التي تبلورت بشكل جد مبكر. فاضطلعت الدولة بالمغرب بوظيفة حماية الحدود خصوصا أمام الأخطار الخارجية التي كانت تحدق بها، في منطقة ذات أهمية استراتيجية واقتصادية كبيرة(15). وهذه المهمة لم تتهاون الممالك الأمازيغية في القيام بها خصوصا ضد الخطر

11 . مجمل تاريخ المغرب، ج. 1 ص. 96.
12 . نفس المرجع ص. 97.
13 . نفس المرجع ص. 97.
14 . نفس المرجع ص. 105.
15 . شقير، تطور الدولة في المغرب، ص. 126.

الروماني. وقد أولى الكتاب المدرسي لهذه المقاومة أهمية خاصة من خلال قراءة بعض الرموز النقدية الأمازيغية الدالة على الاستقلال ورفض الهيمنة الأجنبية والتعريف ببعض أشكال المقاومة وخاصة مقاومة يوغرطة وتكفاريناس[16]؛

ـ تجسيد السلطة المركزية في الأگليد/الملك: يجسد الأگليد السلطة المركزية في تلك الممالك الأمازيغية، حيث يجمع بين الزعامة القبلية والقيادة العسكرية والسياسية للدولة، فهو الذي يمثل السلطة العليا في الدولة سياسيا وعسكريا[17] ... ويبدو من خلال المحيط الذي وجدت فيه الدولة، حيث الأطماع المتعددة القرطاجية والرومانية، أن الوظيفة العسكرية للأگليد كانت من أوجب الواجبات حفاظا على أمن الدولة الخارجي؛

ـ تنظيم السلطة: يتمثل هذا التنظيم في وجود إدارة مركزية تتمثل في الأگليد ومعاونيه، ومقر الحكم أي العاصمة، وإدارة محلية كذلك. وفي هذا الصدد لابد من الإشارة إلى أن الكتاب المدرسي لم يتحدث عن وليلي كعاصمة للمملكة الموريطانية، بل تحدث عن قيصرية، في حين يشير البعض إلى وليلي كعاصمة للدولة [18]؛

ـ التنظيم المحلي: هناك خلاف كبير حول طبيعة النظام الإداري الذي اعتمدته الدولة الموريطانية. والكتاب المدرسي يشير إلى تأسيس يوبا الثاني لمجلس بلدي في كل من وليلي وقيصرية، يتم انتخاب أعضائه من طرف المواطنين الأحرار [19]. وهي إشارة محدودة لا تعطي فكرة عن التنظيمات الإدارية المحلية للدولة. وقد أصبح بالإمكان الحديث عن التنظيم الإداري بعد ظهور بعض الأبحاث العلمية التي تثبت وجود إدارة مركزية بالمغرب وأخرى لا مركزية تجسدها المجالس البلدية، بل إن بعض المدن كانت تتمتع بوضعية قانونية خاصة في بعض المراحل، مثل طنجة في عهد الملك بوكوس، حيث كانت لها حكومة مستقلة يشرف عليها أمير منتدب من الملك؛

ـ التنظيم العسكري: يتحدث الكتاب المدرسي عن وجود هذا التنظيم من خلال نص مقتطف من كتاب 'حرب يوغرطة' للمؤرخ الروماني سالوست، وهو التنظيم الذي كان يهدف إلى مواجهة شر الرومان وجشعهم [20]؛

16 . الكتاب المدرسي، ص. 52–59.

17 . عبد الهادي التازي، التاريخ الديبلوماسي للمغرب، مجلد 3، ص. 140–141.

18 . شقير، المرجع السابق، ص. 143.

19 . الكتاب المدرسي، ص. 54.

20 . الكتاب المدرسي، ص.53.

. رموز السيادة: مثل العملة، والعلم. وقد أثبتت الدراسات التاريخية والأركيولوجية وجود عملة لهذه الدولة المغربية بالعاصمة وليلي وببعض مدن المغرب القديم للملك بوكوس ويوبا الثاني (21). وللأسف فالكتاب المدرسي لم يقدم أية إيضاحات حول عملة المملكة الموريطانية، في حين قدم معلومات مهمة حول عملة نوميديا، وخاصة في عهد ماسينيسا ويوغرطة (22). كما تحدث عن الأعلام أو الرايات الأمازيغية التي كانت تستعرض أمام يوغرطة بهدف تذكير الجيش بماضيه المجيد وانتصاراته على الأعداء وتهييئه للدفاع عن حوزة الوطن (23).

هذه بعض الملاحظات التي تسمح بإمكانية الحديث عن دولة مغربية في التاريخ القديم، ذات نظام ملكي، وشعب أمازيغي، وتراب وطني، وتنظيم إداري مركزي ومحلي، وجيش، وعملة، وعلم وطني. وأعتقد أن الحضور الباهت لتاريخ المغرب القديم، ومن ضمنه تاريخ الدولة، له انعكاسات سلبية على الوعي والشعور التاريخي للتلميذ، بحيث يشعر بالنقص الحضاري أمام حضارات أخرى، يقدمها الكتاب كأغنى الحضارات الإنسانية على جميع المستويات السياسية والاقتصادية والدينية والفكرية والاجتماعية...

ولذلك أدعو إلى مراجعة شاملة لتاريخ المغرب القديم في الإصلاح القادم لمنهاج التاريخ، وإبراز الحضارة المغربية القديمة بمختلف مكوناتها، ومن أهمها المكون السياسي المتمثل في الدولة كتنظيم وكمؤسسات... لما لذلك من تأثير كبير في صناعة الوعي التاريخي الوطني لدى التلميذ المغربي.

II. نشأة الدولة المغربية الإسلامية في العصر الوسيط:

يؤرخ الكتاب المدرسي لنشأة هذه الدولة في عهد الأدارسة، حيث يحمل الدرس العاشر العنوان التالي: قيام الدولة المغربية في عهد الأدارسة. وسأحاول مناقشة هذا الإشكال من خلال هذا الدرس.

ينقسم هذا الدرس إلى ثلاثة محاور: المحور الأول يتعلق بوضعية المغرب الأقصى قبل قيام الدولة الإدريسية، ويتعلق المحور الثاني بنشأة وتطور الدولة الإدريسية، أما المحور الثالث فيعالج

21 . شقير، المرجع السابق، ص. 104.

22 . الكتاب المدرسي، ص.53-54.

23 . نفس المرجع، ص.54.

حالة المغرب الأقصى بعد وفاة المولى إدريس الثاني. فما هي الملاحظات التي يمكن استخلاصها من خلال هذا الدرس بشأن القضية المطروحة للنقاش؟

من حيث المفاهيم الموظفة في وصف الكيانات السياسية القائمة خلال المرحلة المدروسة، وصف الكتاب المدرسي الكيان السياسي الإدريسي بالدولة، في حين وصف باقي الكيانات بالإمارات. فما الفرق بين المفهومين؟ وما الفرق بين الدولة الإدريسية والإمارات الأخرى من حيث مقومات الوجود؟ وعلى أي أساس استند في تبني هذين المفهومين (الإمارة والدولة)؟

بالرجوع إلى بعض المصادر التاريخية المعتمدة في تأليف الكتاب المدرسي نجدها توظف لفظة الدولة في الحديث عن هذه الكيانات كلها. فابن خلدون في 'العبر' مثلا يتحدث عن مكناسة وما كان لها من الدول بالمغرب [24] ومنها دولة بني واسول ملوك سجلماسة، ودولة بني أبي العافية ملوك تسول من مكناسة، وتحدث عن برغواطة ودولتهم، وعن سبتة ودولة بني عصام، وعن بني صالح ملوك نكور ودولتهم، وعن دولة الأدارسة.

أما المؤرخ المغربي الناصري، فقد تحدث بدوره عن هذه الكيانات باسم الدولة. لكن الملاحظ أنه استعمل هذه اللفظة في الحديث عن الأسر الحاكمة وأفرادها، فيقول مثلا: الخبر عن دولة آل إدريس بالمغرب الأقصى، ثم يتحدث عن دولة إدريس بن إدريس وعن دولة محمد بن إدريس كما تحدث عن دولة آل أبي العافية المكناسيين الناسخة لدولة آل إدريس بفاس وأعمالها، وتحدث عن الدولة الثانية للأدارسة بفاس، وعن دولة زناتة من مغراوة وبني يفرن بفاس والمغرب. وعلى نفس المنوال الذي تناول به الدولة الإدريسية، تحدث عن دولة زيري بن عطية المغراوي بفاس والمغرب، ودولة المعز بن زيري بن عطية المغراوي[25].

أما الدراسات المعاصرة فتختلف في وصف هذه الكيانات، واختلافها ينبني على موقفها من نشأة الدولة المغربية الإسلامية. فالأستاذ إبراهيم حركات تحدث عن الدولة الإدريسية، أما الكيانات السياسية الأخرى كبني مدرار وبورغواطة والنكور وبني صالح فوصفها بالدويلات، وخصص لها عنوانا فرعيا ضمن محور الدولة الإدريسية 'دويلات في عهد الأدارسة'، مع أن الأستاذ حركات يقر بأن المغرب لم يخلص كله للأدارسة، فيقول: 'فلإن استطاعوا أن يمدوا

24. العبر، ج. 6، ص. 153 وما بعدها.

25. الاستقصا، الجزء الأول، ص. 147-209.

نفوذهم شرقا إلى تلمسان، فقد كانت ناحية تامسنة خارجة عن ملكهم يتحكم في شؤونها البورغواطيون، بينما كان في سجلماسة بنو مدرار وبنو صالح في نكور وبنو عصام في سبتة، وعجز الأدارسة عن إخضاع البورغواطيين الذين استمرت دولتهم حوالي أربعة قرون وبقي أكثر الغماريين مخلصين لدويلة بني صالح، الذين تعاقبوا على نكور أزيد من مائتي سنة، وأما بنو عاصم فهم بربر استقلوا بسبتة منذ سنة 123هـ، وبقيت بأيديهم إلى أن استولى عليها الناصر الأموي بعد قرنين ونصف..." (26). ورغم اعترافه بأن قسما كبيرا من المغرب خرج عن سلطة الأدارسة أو على الأصح استمر في خروجه عنهم كسجلماسة، ولم يتمكنوا من القضاء على المذاهب المناوئة لهم، إلا أنه تحدث عن نظام الحكم والإدارة لديهم عكس باقي الإمارات. وهذا التصور هو المعتمد في الكتاب المدرسي، كما يتضح من خلال هذا الدرس.

من جهة أخرى، نجد بعض الدراسات التي تبنت طرحا آخر يربط نشأة الدولة المغربية الإسلامية بانتفاضة الخوارج ضد سياسة الولاة. وفي هذا الصدد يقول الأستاذ القبلي: "الكل يعلم أن ظهور أول كيان منفصل عن الخلافة الإسلامية ببلاد المغرب قد ارتبط بالانتفاضة الخارجية التي اندلعت بشمال ما يعرف الآن بالمغرب الأقصى، قبل أن تنتشر ببقية الجهات المجاورة. كما أن الكل يعلم من جهة أخرى أن هذه الانتفاضة الخارجية قد قامت باسم مناهضة سلوك رسمي معين، يقوم على استرقاق الأهالي رغم اعتناقهم الإسلام وإرسال الجواري والعبيد من بينهم إلى المشرق وممارسة تخميس البربر، كما يقولون، ومن الثابت أن الثوار قد راموا تغيير هذا الواقع باسم مذهب الخوارج. فجاءت ثورتهم لتعبر أساسا عن تشبثهم بإسلام يقوم على المساواة بين الأجناس المنتمية إلى حظيرة "الملة" وبالتالي على المساواة بين العربي الفاتح وغير العربي ممن صار في عداد المسلمين" (27).

تكمن أهمية هذا الطرح في كونه يربط نشأة الدولة المغربية بالإسلام، حيث يقول الأستاذ القبلي: ولعل أول ما يمكن أن نستخلص من هذا أن الدولة بالمغرب قد ارتبطت منذ الأوائل بالديانة الإسلامية بمعناها المنقح الأوسع المناهض لانحراف العنصر الفاتح عن مؤدى الفتح الإسلامي الأمثل، فقامت ضد هذا الانحراف دول إسلامية خارجية ودول أخرى متكيفة غير

26. المغرب عبر التاريخ، ج. 1، ص. 143.
27. مجلة آفاق ع. 58، 1996، ص. 112.

معدودة من دول الإسلام من الناحية الدينية، وذلك قبل أن تظهر دولة تركيبية عربية أمازيغية هي دولة الأدارسة التي طالما نعتت بتشيعها عبر المصادر المعاصرة أو الشبيهة بالمعاصرة قبل أن تنصب على رأس الدول السنية القائمة بالمغرب فيما بعد؟ [28] وعلى هذا الأساس تحدثت بعض الدراسات عن دول الخوارج في بلاد المغرب مثل دولة بني مدرار الصفرية في سجلماسة [29] ودولة برغواطة على ساحل المغرب الأقصى، ودولة الرستميين في تاهرت [30]. فلماذا، إذن، لم يتناول الكتاب المدرسي هذه الدول بالدراسة والتحليل على غرار دولة الأدارسة، واكتفى بتصنيفها في خانة الإمارات فقط؟ هل بسبب مذهبها الايديولوجي غير السني؟ هل لعدم قدرتها على توحيد التراب المغربي واقتصار نفوذها على منطقة محدودة...؟

صحيح أن هذه الإمارات لم تتمكن من السيطرة الكاملة على بلاد المغرب الأقصى، لكن بالمقابل هل تمكنت الدولة الإدريسية من تحقيق ذلك؟. فهي الأخرى لم تنجح في ذلك.

إذن، ما هي المقومات التي تتميز بها الدولة الادريسية عن تلك الدول الأخرى؟ بالرجوع إلى الكتاب المدرسي، وخاصة إلى درس مظاهر الحضارة المغربية في العصر الوسيط، نجده يتحدث عن ثلاثة أسس ساهمت في تكوين الدولة المغربية، وهي: الإشعاع الديني، العصبية القبلية، والقوة الاقتصادية. هذه الأسس إذا شئنا البحث عنها بالنسبة لتلك الدول سنجدها متوفرة بشكل أو بآخر، فبالنسبة لدولة بني مدرار، مثلا، فقد ارتكزت على أساس المذهب الخارجي الصفري، والعصبية المكناسية، بالإضافة إلى تكتلات قبلية أخرى كصنهاجة وزناتة وأهل الربض الأندلسيين [31]. أما الأساس الاقتصادي، فيتمثل في مؤهلات منطقة سجلماسة الفلاحية والتجارية بالخصوص [32].

إذن، بما أنه لابد لكل دولة من عصبية وأساس اقتصادي ومذهبي، وبما أن هذه الأسس متوفرة في كل تلك الدول، فلماذا التركيز على الدولة الإدريسية وإغفال الأخرى؟ هل يرتبط الأمر بالتفسير الايديولوجي؟ بمعنى هل الغرض من ذلك ترسيخ فكرة العمق السني للدولة

28 . نفسه.

29 . محمود اسماعيل، الخوارج في بلاد المغرب، حتى منتصف القرن الرابع الهجري، دار الثقافة، البيضاء، 1985، ص. 109.

30 . العروي، مجمل تاريخ المغرب، ج. 1 ص. 149.

31 . محمود اسماعيل، الخوارج ....، ص. 84.

32 . للتوسع أكثر انظر: نفس المرجع ص. 89 وما بعده.

المغربية؟ قد يكون هذا الأمر صحيحا. لكن على أساس الحسم في إشكالية التوجه المذهبي لهذه الدولة، وعلى أساس أن لا يتم ذلك على حساب بتر الوعي التاريخي للتلميذ/المواطن. فمن باب المواطنة يجب تقديم تاريخ موضوعي للمتعلم، ومن باب استكمال الوعي التاريخي لدى المواطن كمواطن يجب الاعتراف للمذهب الخارجي بالفضل في تأسيس أول دولة مغربية إسلامية مستقلة، ومن باب العلم أيضا يجب البحث في أسباب عدم استمرار المذهب الخارجي بالمغرب، وعجزه عن تشكيل دولة قومية. وهذا هو السبيل لبناء وعي تاريخي سليم يجعل المواطن متمسكا بخياراته الوطنية المتمثلة من هذه الزاوية في التوجه/المذهبي السني للبلاد [33]. لكن للأسف الشديد فالكتاب المدرسي لم يول هذه المسألة ما تستحقها من أهمية، ولم يقدم ما يفيد في توضيح التوجه المذهبي للدولة الإدريسية، باستثناء مقتطفات من نص منسوب للمولى إدريس مأخوذ من مخطوط المرجع الشافي للإمام عبد الله بن حمزة الزيدي، يدعو فيه المولى إدريس أنصاره إلى كتاب الله وسنة نبيه (ص) وإلى العدل في الرعية والقسمة بالسوية ورفع المظالم والأخذ بيد المظلوم، وإحياء السنة وإماتة البدعة وإنفاذ حكم الكتاب على القريب والبعيد [34]. وبالتالي يبقى احتمال آخر، وليس الأخير، وراء تبني الكتاب المدرسي لأطروحة نشأة الدولة الإسلامية مع الدولة الادريسية، وهو قدرتها على السيطرة على أكبر مجال من التراب المغربي مقارنة مع باقي الإمارات، وهو ما توضحه الخريطيتين ص.113.111 من الكتاب المدرسي، وإذا لم يكن هذا الاحتمال، فليكن الاحتمال الايديولوجي، أي الإقرار بالأصول الشريفة للدولة المغربية في إطار تقوية رصيد الشرعية في الحكم [35]. والايديولوجيا، بالطبع، ليست هي العلم.

- مقومات الدولة المغربية الإسلامية:

تشكلت الدولة المغربية في العصر الوسيط، حسب الكتاب المدرسي، من ترابط ثلاثة عناصر رئيسية، هي:

- الإشعاع الديني؛
- وجود المجموعة القبلية المهيمنة/العصبية؛

33. يقول الأستاذ العروي إن المغاربة اعتنقوا مذهب الخوارج تعبيرا عن نزوعهم الدائم إلى الاستقلال، لكن المذهب الخارجي كان يحمل في طياته بذور الخلاف، كتربيتهم النقد والجدال حول العقائد وصار خلع الخلفاء بل اغتيالهم، عندهم سنة متوارثة، فلم تستقر أمورهم، لم يكونوا دولة كبيرة.. مجمل تاريخ المغرب ج. 1، ص. 148–149.

34. الكتاب المدرسي، ص.109.

35. شقير، تطور الدولة في المغرب، ص. 23.

ـ القدرة على احتواء القوة الاقتصادية والتجارية القائمة بالبلاد.

ويبدو أن مؤلف الدرس كان واعيا بصعوبة التعميم، أي تعميم هذه الأسس الثلاثة على الدولة المغربية الوسيطية منذ الأدارسة إلى المرينيين، ولذلك سكت عند الحديث عن الدولة المرينية عن الأساس الأول، أي الإشعاع الديني في مرحلة النشأة، وسكت عند الحديث عن الدولة الإدريسية عن الأساس الثاني أي العصبية القبلية. واستدل المؤلف في هذا الصدد بنصين لابن خلدون حول العامل الديني وحول العصبية. فإلى أي حد وفق الكتاب المدرسي في توضيح هذه الأسس الثلاثة للدولة المغربية الوسيطية؟

ـ بالنسبة للدولة الإدريسية : لم يوضح الكتاب المدرسي أساس هذه الدولة على المستوى المذهبي، حيث لم يحدد بالضبط توجهها المذهبي، وقدم في هذا الصدد مقتطفات من خطاب للمولى إدريس الأول وجهه لأنصاره من القبائل الأمازيغية، وهو كالآتي :

1- ... أدعوكم إلى كتاب الله وسنة نبيه (ص)

2- وإلى العدل في الرعية والقسم بالسوية ورفع المظالم والأخذ بيد المظلوم.

3- وإحياء السنة وإماتة البدعة وإنفاذ حكم الكتاب على القريب والبعيد(...) فعسى أن تكونوا معاشر إخواننا من البربر اليد الحامي الظلم والجور، وأنصار الكتاب والسنة القائمين بحق المظلومين من ذرية النبيئين، فكونوا عند الله بمنزلة من جاهد مع المرسلين ونصر الله مع النبيئين [36].

وقد حظي هذا النص بعناية المؤرخين والباحثين، ولكنهم لم يتفقوا بشأن التوجه المذهبي لهذه الدولة. ولذلك يمكن تبرير سكوت الكتاب المدرسي عن طرح هذا الإشكال بهدف تجنب فتح موضوع للنقاش التاريخي غير المحسوم فيه [37]. واكتفى بالتأكيد على طبيعة الحركة الإدريسية كحركة لنشر الإسلام وتعميق مبادئه وسط القبائل المغربية [38]. وبالنسبة لعصبية الدولة الإدريسية، فقد أشار الكتاب المدرسي إلى القبائل الأمازيغية التي ناصرت المولى إدريس

36 . الكتاب المدرسي ص. 109.

37 . أورد الأستاذ حركات هذه الوثيقة كاملة نقلا عن علال الفاسي في مجلة التضامن س.1 ع.3 ذو الحجة 1974/1393، وخرج بخلاصة نوردها كما يلي: (أن يكون إدريس الأول شيعيا معتزليا على اعتبار دفاعه عن حق آل البيت في الخلافة، ولكون الظروف قد اقتضت منه أن يساير أوربة في اعتزالها ولو ظاهريا) المغرب عبر التاريخ ج.1 ص. 122. أما الأستاذ العروي فيقول: "كانت آراء إدريس على الأرجح، آراء زيد بن علي، قريبة مما اتفق عليه من بعد أهل الجماعة.

38 . الكتاب المدرسي، ص.145.

وآزرت دعوته وخاصة قبيلة أوربة التي اعتبرها من أكبر الموالين للعلويين بالمغرب الأقصى [39] لكن دون أن يطلق عليها صفة العصبية. ولعل ذلك بسبب الأصل العربي للمولى إدريس، المختلف عن أصل القبائل المساندة له. أما بالنسبة للأساس الاقتصادي، فقد أشار الكتاب إلى أهمية المبادلات التجارية بين المغرب الأقصى وبلاد السودان وحوض المتوسط، عبر الطريقين التجاريين: الغربي المار بماسة، والشرقي المار بدرعة وسجلماسة. وتمكن المولى إدريس من مراقبة هذا الرواج التجاري، بل إن الخريطة المقدمة في الدرس تبين تلازما بين التوسعات العسكرية للدولة والطرق التجارية، خاصة في اتجاه الجنوب الغربي للمغرب (نحو السوس الأقصى) [40]. وهذه مجرد إشارات تتطلب التوسع والتدقيق.

- بالنسبة للدول المرابطية والموحدية والمرينية: كان الكتاب المدرسي واضحا في الحديث عن مكوناتها العصبية والاقتصادية والمذهبية إلى حد كبير، ولكن ذلك لا يمنع من طرح بعض الملاحظات بشأن بعض المكونات:

- عدم الحديث عن التوجه العقدي للدولة المرابطية المتمثل في العقيدة السلفية، والاكتفاء بالإشارة إلى المذهب المالكي باعتباره الأساس العقائدي والسياسي للدولة [41]؛
- الاكتفاء بالإشارة إلى المرجعية الشيعية لأفكار ابن تومرت، وإغفال مرجعيات أخرى، مما يعطي الانطباع للتلميذ بأن ابن تومرت كان شيعيا [42]؛
- غياب الإشارة إلى تيار العقيدة الأشعرية الذي دعا إليه ابن تومرت، وتبنته الدولة الموحدية؛
- عدم توضيح وضعية المذهب المالكي في الدولة الموحدية، مما يترك التباسا لدى التلميذ حول موقف الدولة الموحدية من هذا المذهب الذي كانت تتبناه الدولة المرابطية من قبل، وتبنته الدولة المرينية من بعد.

III. وظائف الدولة المغربية الوسيطية من خلال الكتاب المدرسي:

ركز الكتاب المدرسي على وظيفتين أساسيتين للدولة المغربية خلال العصر الوسيط، وخاصة الدول الكبرى المرابطية والموحدية والمرينية، كما يتجلى ذلك من خلال عناوين هذه الدروس

39. الكتاب المدرسي، ص.109.
40. الكتاب المدرسي، ص.111.
41. نفس المرجع، ص.122.
42. نفس المرجع، ص.126. ويراجع في هذا الموضوع: د. عبد المجيد النجار، المهدي بن تومرت حياته وآراؤه وثورته الفكرية والاجتماعية وأثره بالمغرب، بيروت، 1983.

ومحاورها الرئيسية، وهما وظيفتان سياسيتان تتمثلان في التوحيد والجهاد. أما وظيفة الدولة الإدريسية حسب الكتاب المدرسي، فكانت تثبيت الدعوة الإسلامية وإرساء أسس الدولة المغربية الإسلامية [43]. ويبدو من خلال تتبع كيفية تناول الكتاب المدرسي لهذين المفهومين، أنه كان موفقا في ذلك من خلال توظيف مفهوم التوحيد بمعناه السياسي عندما يتعلق الأمر بالعمليات العسكرية الموجهة ضد المسلمين (قبائل، إمارات)، ومن خلال توظيف مفهوم الجهاد عندما يتعلق الأمر بالعمليات العسكرية الموجهة ضد غير المسلمين. فإلى أي حد وفقت هذه الدول في القيام بهذه الوظائف من خلال الكتاب المدرسي؟ تمكن الكتاب المدرسي من إبراز مدى نجاح الدولة المغربية الإسلامية الوسيطية في عمليات الجهاد والتوحيد التي قامت بها في الغرب الإسلامي منذ العصر المرابطي وذلك بإرساء الخريطة السياسية للمغرب بامتداده الصحراوي، وإبراز دوره الريادي في إنقاذ الأندلس من السقوط المبكر في يد الصليبيين، وتوحيد المغرب الكبير خلال بعض المراحل. ويبدو من خلال هذه الدروس أن مصير الدولة المغربية قد ارتبط بمدى نجاحها في مشروعي التوحيد والجهاد. فكلما تمكنت الدولة من النجاح في معارك الجهاد والتوحيد كلما تقوت مشروعيتها في الحكم، وبالمقابل كان انهزام الدول في معارك الجهاد إيذانا بسقوطها. ولعل هذا ما يبرر تركيز المؤلف على وظيفتي الجهاد والتوحيد، في حين لم يهتم بما فيه الكفاية بوظائف أخرى للدولة، ومن ضمنها الوظائف الفكرية والاجتماعية والاقتصادية.

وفي هذا الصدد، سأطرح بعض الملاحظات التي تمس الجانب الفكري فقط، تقديرا مني لمكانته المحورية في تدريس التاريخ المغربي والإسلامي، منها:

- ضعف اهتمام الكتاب المدرسي بتوضيح التيارات الفكرية التي عرفها المغرب قبل توحيده المذهبي على يد المرابطين؛
- ضعف اهتمام الكتاب المدرسي بإبراز أهمية عملية التوحيد المذهبي والفقهي والعقدي للمغرب، التي تمت خلال العصر الوسيط انطلاقا من الدولة المرابطية؛
- ضعف العناية بإبراز مظاهر الحياة الفكرية بالمغرب والأندلس خلال العصر الوسيط، رغم الازدهار الكبير الذي عرفته الحياة الفكرية آنذاك، مما يحرم التلميذ من التعرف على أبرز مكون من مكونات حضارته المغربية.

43. الكتاب المدرسي، ص.107.

استنتاجات: هذه الملاحظات تفرض علي الإدلاء ببعض الاستنتاجات المتصلة اتصالا وثيقا بمنهجية تأليف دروس تاريخ المغرب. فكما قلنا سابقا رغم محاولة المؤلف تجاوز ثغرات الدروس المرتبطة بالدول المغربية الوسيطية من خلال تقديم درس عام حول الحضارة المغربية في العصر الوسيط، إلا أنه لم يتمكن من تحقيق الهدف المنشود من خلال هذه الدروس كلها، وهو التعريف الجيد بالدولة المغربية والحضارة المغربية. ولعل ذلك راجع إلى مايلي:

- هيمنة الطابع الإخباري على التأليف المدرسي لتاريخ المغرب: هناك تركيز على استعراض تاريخ الأسر الحاكمة، أو على فترة محددة من حكم ملك من الملوك المغاربة أو سلطان من السلاطين أو خليفة من الخفاء. ويكشف ذلك عن عجز التأليف المدرسي على تجاوز الطابع الإخباري لمعظم الكتابات التاريخية المغربية (44). ويبدو هذا واضحا من خلال صياغة عناوين الدروس ومحاورها الرئيسية والفرعية. فالدرسان الحادي عشر والثاني عشر حملا عنوانا متشابها وهو الدولة المغربية بين التوحيد والجهاد (المرابطون، الموحدون). أما الدرس الثالث عشر فحمل عنوان تفكك الدولة الموحدية الكبرى وجهود المرينيين في سبيل التوحيد. وهكذا تتجسد الدولة المرابطية في يوسف بن تاشفين والدولة الموحدية في عبد المومن، والدولة المرينية في أبي يوسف يعقوب.

- تبني المنظور الخلدوني في الحديث عن عمر الدولة: يتحدث الكتاب المدرسي عن ثلاث مراحل مرت بها الدولة المغربية في حياتها، وهي مرحلة النشأة، دور العظمة، ودور الضعف والانحلال (45). وهذا حاضر بوضوح في دروس تاريخ المغرب الوسيط، حيث يتم ربط كل مرحلة بشخصية معينة. فمرحلة قوة الدولة الإدريسية ارتبطت بإدريس الثاني، ومرحلة ضعفها ارتبطت بوفاته، ومرحلة قوة الدولة المرابطية ارتبطت بيوسف بن تاشفين ومرحلة ضعفها ارتبطت بوفاته. هذه المنهجية في التأليف تفضي إلى تدريس تاريخ الملوك والحكام، وليس تاريخ المجتمعات أو الدول، وكأن تاريخ الدولة المغربية لا يتجسد إلا في تاريخ ملوكها.

- عدم التخلص من هيمنة التاريخ السياسي: لا تعني هذه الملاحظة عدم جدوى التاريخ السياسي، ولكنها تؤكد تغييب الكتاب المدرسي لجوانب متعددة مهمة يمكن الاشتغال بها بهدف

44 . Levi Proveneçal : les historiens des chorfas, Paris 1992, p. 68.
45 . Levi Provençal, op. cit, p 42-43

تحقيق وعي تاريخي شمولي لدى المتعلم، بتطور البنيات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والفكرية للمغرب، مما يعمق وعيه بهويته وحضارته، ويكشف عن حقيقة الإشعاع الحضاري للمغرب على مختلف المستويات. فالتركيز على التاريخ السياسي وحده لا يكفي لتحقيق الأغراض التربوية من تدريس التاريخ.

- ضعف الانفتاح على المدارس والمناهج التاريخية الجديدة، التي تدعو إلى تنويع حقول التاريخ: التاريخ الفكري والاقتصادي والاجتماعي...

- غنى الكتاب المدرسي بالأخطاء التاريخية والمنهجية: الأخطاء في تاريخ بعض الأحداث، عدم توثيق النصوص التاريخية، عدم احترام مقاييس الخرائط... وهذه الملاحظات عبارة عن توصيات أدعو إلى تبنيها في هذه الندوة المباركة.

وفي الختام أدعو إلى إعطاء مادة التاريخ عناية خاصة في الإصلاح القادم للمناهج الدراسية، وخاصة تاريخ المغرب وحضارته بهدف ترسيخ الوعي التاريخي لدى التلميذ/ مواطن الغد بهويته الثقافية والحضارية، وتربيته على روح المواطنة الصادقة، من خلال جعله مقدرا لجهود أسلافه في تكوين هذه الدولة المغربية المتميزة بتعدد وتنوع مكوناتها الثقافية والحضارية (الأمازيغية والعربية الإسلامية)، وحمايتها ضد كل الأخطار الداخلية والخارجية عبر مختلف مراحل التاريخ، ومستعدا بدوره لتحمل مسؤولياته في الحفاظ على هذا الإرث الحضاري، وحماية مستقبل ثقافته وحضارته في مواجهة تحديات العولمة، وضمان المكانة المحترمة لوطنه ودولته في المنظومة العالمية. وهذه في نظري من المهام والتحديات التي سيضطلع بها المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، لما يتميز به القائمون عليه من روح وطنية وغيرة على هويتنا الثقافية والحضارية المغربية. وفقنا الله لما فيه مصلحة هذا الوطن. والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

● **ببليوغرافيا البحث:**

- وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس الاجتماعيات بالتعليم الثانوي، 1994.
- وزارة التربية الوطنية، كتاب التاريخ للسنة الأولى ثانوي (الجذع المشترك حاليا)، مكتبة المعارف، ط 1, 1415-1416/1994-1995.
- د. عبد الهادي التازي، التاريخ الديبلوماسي للمغرب، المجلد 3، المحمدية، 1987.
- الناصري، كتاب الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى، الجزء الأول، الدارالبيضاء، 1954.
- د. إبراهيم حركات، المغرب عبر التاريخ، ج 1، الدارالبيضاء، 1984.
- ابن خلدون، كتاب العبر، المجلد 6، بيروت، 1996.
- د. محمد القبلي: الدولة المغربية في العصر الوسيط، مجلة آفاق، ع 58، 1996.
- محمود اسماعيل، الخوارج في بلاد المغرب حتى منتصف القرن الرابع الهجري، دار الثقافة، الدارالبيضاء، 1985.
- د. عبد الله العروي، مجمل تاريخ المغرب، ج.1-2، المركز الثقافي العربي، الدارالبيضاء، 1992.
- د. محمد شقير، تطور الدولة في المغرب، الدار البيضاء، 2002.
- علال الفاسي: مقال بمجلة التضامن س. 1 ع. 3 ذو الحجة 1393/1974.
- د.عبد المجيد النجار، المهدي بن تومرت حياته وآراؤه وثورته الفكرية والاجتماعية وأثره بالمغرب، بيروت، 1983.

Levi provençal : ***les historiens des chorfas***, Paris 1992.

لماذا يستوجب علينا إعادة صياغة محتوى ومناهج تعليم مادة التاريخ في المدارس الابتدائية والإعداديات والثانويات؟

ذة. زينب وردي

إعدادية حليمة السعدية ـ الجديدة

في شتاء 1992، نظم مختبر العلوم الاجتماعية والعالم العربي بتنسيق مع مختبر التاريخ والأنثروبولوجية الاجتماعية والثقافية التابعين لجامعة وهران ندوة تحت عنوان كيف يدرس التاريخ في الجزائر، تطرق خلالها المتدخلون للعديد من الإشكاليات العلمية والبيداغوجية والاجتماعية والثقافية التي لها علاقة مباشرة أو عرضية بعمليتي التلقين والتلقي لمادة التاريخ في المدارس الابتدائية والثانوية (1). وفي نفس الفترة تقريبا، نظمت أغلب الدولة الفتية المنبثقة عن الاتحاد السوفيتي (بما فيها جمهورية روسيا نفسها) ندوات علمية ومؤتمرات للتقرير في مقررات تدريس التاريخ وفق معايير جديدة، وغايات مرحلية ترمي إلى إبراز المقومات الذاتية ومدى مساهمة الأمة القومية في التاريخ العالمي والحضارة الإنسانية (2). وفي النصف الثاني من تسعينيات القرن الماضي، شهدت العديد من دول أمريكا الجنوبية نفس الظاهرة، فرياح دمقرطة الأنظمة السياسية وما أعقبها من انفتاح اقتصادي وثقافي، اقتضت إعادة بناء الأسس التي يقوم عليها انسجام المواطنة بشكل يؤدي إلى مراجعة الصيغ التعاقدية بين الدولة والمواطنين. ومع بداية القرن الحالي، حين أخذ مسلسل توسيع الاتحاد الأوروبي وتيرة متصاعدة

1 . محمد غالم وحسن رمعون (بتنسيق)، كيف يدرس التاريخ في الجزائر (أعمال ندوة)، وهران، مركز البحث في الأنثربولوجيا، 1995.

2 . Apprendre l'histoire et la géographie à l'école (Actes de colloque organisé à Paris les 12, 13, et 14 décembre 2002), Paris, Direction de l'Enseignement scolaire/Bureau de la Formation continue des enseignants, 2004.

لضم ما لا يقل عن عشر دول جديدة تحررت بدورها من قبضة الاتحاد السوفيتي، نظمت مجموعة من اللقاءات العلمية بغرض جعل مادة التاريخ المدرسة (منهجا ومضمونا)، قادرة على تفعيل الاندماج السياسي وإكسابه مشروعية تاريخية وحضارية، تمكن المجتمعات الأوروبية من تجاوز معيقات الجغرافية وتشنج الذاكرة (حروب وصراعات قديمة)، وتقليص رقع الاختلافات في مستويات التقدم والتصنيع وامتلاك التكنولوجيا...[3] وشهدت الساحة العلمية في العديد من الدول العربية المتكتمة نفس الظاهرة (المملكة العربية السعودية وسوريا ومصر والإمارات العربية المتحدة...)، إلا أن الإكراهات السياسية حدت من اندفاع المساهمين، وقلصت بالتالي من فعاليات الاستنتاجات الأولية. ونشير إلى أن إسرائيل نفسها عرفت ثورة في تصورها لتاريخها المعاصر، فالعديد من المؤرخين الجدد أعادوا طرح مواضيع تاريخية اعتبرت إلى حد قريب مسلمات مقدسة، فسلطوا عليها سلطان النقد والتأسيس على قواعد علمية، فكانت لكتاباتهم مضاعفات مباشرة على مناهج ومحتوى التدريس في المدارس الابتدائية والثانوية والجامعات.

ولا يسع المتتبع لهذه الحركية العلمية، سوى التساؤل عن الأسباب الظاهرة والكامنة التي دفعت بهيئات علمية لعوالم مختلفة إلى الانخراط في منطق واحد، هو إعادة النظر في محتوى وطرق تدريس مادة التاريخ للنشىء.

أولا، نشير إلى التحولات السياسية الجيوستراتيجية الكبرى التي عرفها العالم في العقد الأخير من القرن العشرين (تفكك الاتحاد السوفياتي، وحرب الخليج الأولى، وارتفاع وتيرة دمقرطة الأنظمة في العديد من دول العالم الثالث...)، عوامل أدت إلى زعزعة العديد من المسلمات التي انبنى عليها انسجام بعض المجتمعات، ومشروعية بعض الأنظمة في مرحلة بناء الدول العصرية الموروثة عن الاستعمار.

وثانيا، نشير إلى بروز العديد من حركات الاحتجاج الاجتماعي والثقافي، استمدت قوتها من روافد دينية (الإسلام السياسي، والحركات المسيحية ذات الأسانيد الأخلاقية المعززة بتأييد البابا، وحركات التطرف اليهودي)، وأخرى من روافد ثقافية إقليمية (الاحتجاج القبائلي في

3 . R. Brunet et autres, *«Un exemple d'espace en mutation : La Russie »*, pp. 77-84.

الجزائر، والأقليات العرقية في دول أوروبا الوسطى والشرقية)، وأخرى من روافد سياسية تسعى للمشاركة فعليا في التدبير السياسي والاستفادة الاقتصادية (الليبراليون)، وهذه القوى وغيرها، دفعت في اتجاه إعادة صياغة الإحالات التاريخية والتراثية المكونة لشخصيات الأمم.

وثالثا، نشير إلى أن إكراهات العولمة (انفتاح السوق العالمية، واتساع رقع التواصل والإعلام والإخبار)، أرغمت العديد من الأمم على البحث عن مكان تحت الشمس ضمن المنظومات الجهوية والإقليمية والعالمية، وهي عملية تتطلب عرض حجم وطبيعة المساهمة في الإرث العالمي، وإبراز المؤهلات الذاتية للانخراط في المنتظم الدولي والتفاعل معه إيجابيا.

رابعا، نشير إلى أنه ترتب عن فشل الإيديولوجيات، سواء الموروثة عن القرن التاسع عشر (القوميات والاشتراكية الديموقراطية)، أو عن مرحلة الكفاح من أجل الاستقلال (الاشتراكيات الشعبية والليبراليات المفبركة)، شعور عام بخيبة الأمل، وفقدان الثقة في الأسانيد المؤسسة للانسجام والاستمرارية. وعليه، بدا ضروريا القيام بزيارات أكثر علمية للماضي، من أجل ترسيخ قواعد الحاضر، وتسطير أكثر ضبطا لنقط الانطلاق نحو المستقبل.

وبعيدا عن الإكراهات المرحلية وحسابات السياسيين والفاعلين في حقول التربية والتعليم والتوجيه، لا بد من الإشارة إلى مجموعة من الأمور لها علاقة بالتاريخ وتدريسه للنشىء على اختلاف المستويات التعليمية وظروف التلقي والتلقين:

أولا: للتاريخ قيمة متميزة في تكوين شخصية الأمم، ومن ثمة فهو يعتمد في التعامل معه تقنيات الانتقاء والتوجيه، وهو ما يسمى بالفرنسية *L'Art du bricolage*، فالغايات في الغالب تخدم المرحلة وتسعى للتصدي لإكراهات تختلف نسبة الداخلي والخارجي حسب درجة الانسجام والانخراط الإقليمي والكوني. وهذه القيمة المضافة تقلل من القيمة العلمية، وتقلص من موضوعية وحياد المادة الملقنة.

ثانيا: الوعي بأن استعمال المادة التاريخية كوسيلة للوصول لغايات تعتبر مرحليا نبيلة، كتكوين الأمة، وتكريس الأساطير المؤسسة، والإشادة بأدوار الملوك والزعماء، والافتخار بالانتصارات الحربية...، لا تؤدي حتما إلى إنتاج المواطن الصالح، ولا الدولة الخيرة، ولا تمنع من تكرار المآسي. التاريخ كمادة شأنه شأن المواد التعلمية الأخرى، له وظيفة تعليمية وبيداغوجية تساهم في التكوين العام، ولا يمكن مسبقا ضمان نتائجها ومفعولها.

ثالثا : لا يمكن التعامل مع التاريخ كمادة منفصلة عن باقي المواد المكملة للمقررات التربوية والتعليمية. فقيمة الرافد التاريخي تكمن بالضبط في استفادته من الروافد الإنسانية (الجغرافية واللغة والتربية الدينية) أو العلمية (الرياضيات والإحصاء). ويستوجب علينا التشديد على أن جميع المناهج المعتمدة لحد الآن، تتجاهل هذا المعطى.

رابعا : غلبة التوجه التحقيبي (الحقبة) الانتقائي عند التحضير وتقديم المقررات التاريخية، انطلاقا من تقييم لا يخلو من واقعية، ولكن التجربة أكدت افتقاده للفعالية العلمية. فتدريس مادة التاريخ حسب الحقب (قديم ووسيط وحديث ومعاصر)، وحسب التوجهات الكلاسيكية (إسلامي وأوروبي ومغربي)، تمكن التلميذ من دون شك من الإلمام بالأمور الكبرى، إلا أنه يفقده الربط والتنسيق والوقوف على مكامن التواصل والتفاعل بين المجالات والحضارات. ثم إن هذا التقسيم يعطينا في آخر المطاف تلميذا يفتقد بشكل رهيب للثقافة التاريخية، وهي أهم وأنجع من المعرفة التاريخية. ويظهر الأمر في عدم تمكن التلاميذ من الضبط الكرونولوجي والتحديد الجغرافي، فضلا عن عجزهم عن الاستنتاج وعرض وتفصيل الخلاصات، وارتفاع نسب الغش في امتحانات التاريخ.

ومهما يكن من أمر، فبعد هذه التوطئة المعرفية، نعرض الآن لأحد مظاهر معظلة تعليم التاريخ في المدارس والإعداديات والثانويات المغربية، ونعني بها إدماج الرافد الأمازيغي في المنظومة التعليمية. ونشدد على أمر نعتبره مهما، هو أننا نتطرق للموضوع من زاوية علمية بحتة، دون خلفيات سياسية ولا سياسوية (مع الإقرار بصعوبة ذلك):

- لا نظن أن إغفال الرافد الأمازيغي كان مقصودا ومبيتا؛ فأساتذتنا - ونحن نحترمهم ونجلهم - لم يتطرقوا للموضوع لأسباب وطنية وقومية. فمرحلة ما بعد الاستقلال، اقتضت متابعة الكفاح ضد كل ما من شأنه اختلاق الشقاق، وتجاوز ما اعتبر حينئذ ترويجا للفكر الاستعماري المنبوذ: حيث وضع المكلفون باعداد المقررات نصب أعينهم تثبيت روح المواطنة، فكان سبيلهم هو جعل الفتح الإسلامي بداية التاريخ المغربي. إن التصديق بهذا المعطى، يمكننا من التعامل مع الموضوع من منطلقات سليمة بغرض تدارك النقص، ويمنع من الانزلاق في منطق الثأر والإسقاط؛

- نشير إلى أن البحث الأكاديمي في مواضيع لها علاقة بالرافد الأمازيغي كانت قليلة، ولم يرم من قام بها عن قصد أو من دونه، تغليب الجوانب الجهوية. إن الغاية مما يسمى عادة المونوغرافيات، هو تجاوز عقدة الجهة لصالح التوجه الوطني القومي الذي يجعل من الدولة والمخزن مركز الأمة. فأبحاث الأساتذة أحمد التوفيق عن قبائل إينولتان، وعمر أفا عن سوس، وغيرهما عن قبائل الأطلس والريف، سعت إلى إبراز الخصوصيات، وتتبع فترات الفراغ السياسي أو الارتباط بالمركز وأشكاله وحيثياته وإجلاء طبيعة وحجم علاقات القبائل فيما بينها ومع الخارج.

نؤكد على أن الخطاب العام الرسمي وغير الرسمي، اتسم بما يشبه الإجماع في موضوع وحدة الأمة المغربية وأصولها الإفريقية والعربية والإسلامية، وهو توجه غلب التأصيل لمظاهر التعلق بالمركز (روحيا وماديا)، والابتعاد ما أمكن عن التطرق لخصوصيات الجهات، بل وحتى الإشادة بأدوار الزعامات المحلية.

والآن يطرح السؤال لماذا يستوجب علينا إعطاء الرافد الأمازيغي ما يستحقه من الأهمية؟ ليس تكفيرا أو إنصافا، وإنما لأنه من دون التفصيل فيه لا يمكن الإلمام بحق بالتاريخ المغربي من جميع مناحيه وأبعاده. وما تجدر الإشارة إليه، هو أن تعليم الرافد الأمازيغي، شأنه شأن تعليم أي رافد آخر، يطرح سؤال : ما الهدف من هذا التعليم؟ إن الإجابة عن السؤال تحدد إلى حد كبير توجهات الدرس وغاياته.

أولا : لأنه منطقيا لم يبدأ تاريخ المغرب مع الغزوات الخارجية الكبرى، ولم يندمج التاريخ المغربي في التاريخ الإنساني مع الفتح الإسلامي. إن جميع الدلائل تؤكد على أن البلاد استقر بها سكان أصليون، طوروا أنماطا للعيش متميزة، وأشكالا راقية -بمعايير عصرها- للتدبير الجماعي، وكانت لهم صلات بالعالم الخارجي فتأثروا وأثروا في المسالك الاقتصادية والفكرية الجهوية.

ثانيا : لان، المجتمع المغربي نمّا في تعامله مع المسألة الأمازيغية أساليب للتفكير والاستئناس والتخريج والحوار أقل ما يمكن أن تنعت به، هو أنها إيجابية. فقد ولى زمن التشنج (من الجانبين). فأغلب المغاربة الآن لا يعتبرون التوجه الأمازيغي مقلبا استعماريا ولا مصدرا للفتنة

ولا تعبيرا عن الرغبة في الاستحواذ على قسط من الثروة والسلطة. تدريجيا، خلصت الأغلبية إلى أن الإرث الأمازيغي رافد تاريخي وفكري وثقافي وطني وإنساني، يمكن من تتبع تطور الشخصية المغربية وإجلاء عناصر تكوينها.

ثالثا: لأن تطور تقنيات ومناهج التعليم (التبسيط والحكي والرفع من ملكات الاستنتاج...)، تمكن من تحقيق توازنات بين مختلف روافد التاريخ المغربي، بشكل يجعل كل رافد متمما ومعضدا لباقي الروافد. فضوابط صياغة الكتاب المدرسي المغربي تعتمد مناهج المزاوجة بين العرض التاريخي والإشهاد الوثائقي، وهو منهج يقلص من رقع الاستغلال الإيديولوجي؛ وهي مسألة مهمة يستوجب الحرص عليها حتى لا تزيغ التوجهات نحو اتجاهات سلبية. ويمكن تثبيت حسن الاستعمال عبر تكثيف الاتصال والتشاور مع المدرسين والأخذ بعين الاعتبار اقتراحات المفتشين. فبحكم وجودهم في الميدان، فهم مؤهلون أكثر لتلمس مكامن القوة والضعف، وقادرون على التقرير في التوجهات العامة.

رابعا: لأن الاتجاه العام للدولة المغربية في الوقت الراهن هو الرفع من قيمة الجهة إداريا واقتصاديا وثقافيا، والعملية تستلزم مسايرة موازية للعلوم الإنسانية بغرض الرفع من قيمة المكونات المحلية وإدماجها ضمن المنظومة العامة.

والحاصل، تطرح قضية إدراج الرافد الأمازيغي في مقررات التاريخ مجموعة من التحديات لا بد من رفعها، ونظن أن خير سبيل لتحقيق النقلة هو التحلي بروح مواطنة عالية، وهي على كل حال خير درس يمكن أن نعطيه لأولادنا.

الوضع الثقافي
في المغرب في العصر الوسيط

ذ. أحمد مسعودي

مدرسة بورجا. كَلميم

مدخل:

تأتي هذه المداخلة للإجابة ولو بشكل جزئي عن سؤال منهجي حول تعليم التاريخ بالمدرسة المغربية، ذلك أنه حين نعلم فإننا نختار ونعمل على أن نكيف ونوائم. وتعليم التاريخ لا يخرج عن هذه الضوابط نظرا لما تمليه حاجيات ومصالح المتعلمين. ومن هنا نتساءل: ماذا ندرس؟

وللإجابة عنه لابد من استقراء وتحليل المحتوى الدراسي لكتاب التاريخ بهذه المرحلة من مراحل التدريس. ذلك أن تحليل مضامين الكتب الدراسية أصبح لدى المجتمعات في الوقت الراهن تقليدا، وأمرا ضروريا لما يكتسيه من أهمية كبيرة في التعرف على المفاهيم والقيم المعروضة للاستهلاك ثقافيا وسياسيا وأخلاقيا واجتماعيا.

نجد واضعي محتويات البرامج الدراسية يعمدون إلى نقل أو تثبيت ما يرونه صحيحا على أنفسهم وعن الآخرين، فتظهر صورة ذواتهم في أحسن صورة، أما صورة الغير الآخر فتخضع لنزوات الذات وحاجاتها أو للمصالح السياسية والإيديولوجية وما إلى ذلك من المصالح.

وتعتبر كتب التاريخ والأدب أهم أنواع الكتب التي تلعب هذا الدور، وفقا لرغبات الجهة التي وضعتها من دولة أو حكومة أو حزب سياسي أو نقابة وغيرها، كما تخضع لتوازنات طرفين أو أكثر بما يتماشى ومصالحها السياسية والعقائدية والإيديولوجية المعتمدة. إلا أنه في المغرب نجد الدراسات المهتمة بتحليل مضامين الكتب قليلة، رغم أهميتها في سبر النصوص وكشف

الأقنعة والقنوات التي تؤدي إلى تشكيل الوعي والإدراك والرأي، خاصة عندما تتوجه الكتب إلى المتعلم في المرحلة الأولى لبناء الوعي. فما هي صورة الذات والإنسية المغربية على المستوى الثقافي في دروس التاريخ للمرحلة الأولى من التعليم الأساسي؟

I. التاريخ بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي:

1. *نظرة عامة:*

إن برنامج المحتوى الدراسي بهذه المرحلة (المستويين الخامس والسادس)، يبدأ بدراسة التاريخ الدولي في البرنامج السابق قبل الإصلاح والذي تم تدريسه لسنوات عديدة، حيث يتعرف المتعلم من خلاله على الجزيرة العربية قبل وبعد الإسلام، ثم ينتقل به البرنامج إلى دخول وإقبال القبائل العربية والإسلام إلى شمال إفريقيا عامة والمغرب خاصة، وهنا يبدأ التاريخ الوطني الذي يبدأ باكتشاف العرب له كما يظن. وقد عمد واضعو البرنامج على العمل من أجل تناسي وإهمال الأرض وسكانها الأصليين، ودورهم في بناء وطنهم وإنشاء حضارتهم عبر مختلف الحقب التاريخية. ويتوقع تعليم هذه الدروس للنشء أن يتوصلوا إلى نفس الهدف الذي توصلنا إليه عند دراستنا لأول درس في التاريخ ونحن صغار بالمدرسة، من حيث أن سكان المغرب أتوا من الشرق بمجيء الإسلام واستيطانهم لهذه المنطقة ويزيد من تأكيد هذه النتيجة تعليم الدين الإسلامي وتاريخه، والشخصيات المشرقية وحضارته وانتصاراته وانتكاساته.

وعند تحليلنا لمضامين الدروس عن دول المغرب بعد الإسلام نخلص إلى الاعتبارات التالية:

1. أن دول المغرب دول عربية لاعتمادها الإيديولوجية الإسلامية، والعربية هي لغة الإسلام، كما أن الوثائق التاريخية المعتمدة في الدروس من نصوص تعمل على إظهار النسب العربي لمؤسس الدولة، وكذا لرجال الدولة المسندة إليهم مناصب إدارية وعسكرية، وهذا ما يجعل التاريخ ذا صبغة أيديولوجية بعيدة عن الموضوعية العلمية، مما يؤدي إلى تحويل الحقيقة الدينية التاريخية التي تعتبر الإسلام دينا سماويا يوحد ويساوي بين الأجناس والأعراق والثقافات، إلى دين أيديولوجي في يد عرق وجنس معين؛
2. إن الدول الأمازيغية بالمغرب دول مفاجئة لا تعتمد أي أساس ثقافي وفكري وأيديولوجي، وهو ما تشير إليه الوثائق التاريخية المنتقاة والمتضمنة بالكتب المدرسية؛

3. إن التاريخ بهذه المرحلة تاريخ تقليدي يوجه عنايته إلى الدول الحاكمة وأمرائها وقصورها بعيدا عن حياة الشعب، فهذا فرناند بروديل يقول في حوار منشور بمجلة بيت الحكمة أبريل 1987, حين سئل: ما معنى هذا القول: أن التاريخ علم للإنسان ؟ فأجاب قائلا: إن لوسيان فيبر يقول: إن التاريخ هو الإنسان والباقي أما أنا فأقول إن التاريخ هو الإنسان والباقي أن كل شيء تاريخ: الأرض والمناخ والحركات الجيولوجية...التاريخ علم للإنسان لكن شريطة أن تكون كل علوم الإنسان بجواره، والتاريخ أداة لمعرفة الإنسان لكن لا في حد ذاتها؛
4. التمييز في التعامل مع مختلف جوانب الحضارة بين العرب والأمازيغ، سواء في المغرب والأندلس، حيث نجد الدروس المتعلقة بدول الأندلس وإماراتها العربية تتطرق لجميع الجوانب بما فيها الحياة الثقافية ورموزها، وإنتاجاتها الدينية والعلمية والأدبية، كما تطرقت للفلاحة والحروب والمعادن والفنون والصناعات والمعمار، وهو ما لم يتم بالنسبة للدول الأمازيغية، التي تعتبرها النصوص التاريخية وسكانها بدو رحل خشيني الطباع لا ثقافة لهم ولا حضارة.

2. الحياة الثقافية بالمغرب في العصر الوسيط:

أشار الكثيرون ممن أرخوا للمغرب أن الأمازيغ ليست لهم ثقافة ذاتية، وبالتالي لا إسهامات لهم في الثقافة الإنسانية. وسندهم في ذلك هو عدم وجود مصادر ومراجع أدبية وعلمية مكتوبة بلغتهم، ويعتبر هذا الحكم صائبا ممن له تصورا لمفهوم الثقافة، بحيث يجعله ينحصر في حيز المآثر الأدبية المكتوبة، ويعتبر غير صائب ممن له تصورا شموليا انتروبولوجيا عصريا لمفهوم الثقافة كما جاء على لسان محمد شفيق في الصفحة 51 من الطبعة الثالثة لكتابه 33 قرنا من تاريخ الامازيغ.

وفي معرض بحثه عن الأدب المغربي أشار عباس الجراري في مؤلفه «الأدب المغربي من خلال ظواهره وقضاياه » إلى مجموع الإنتاج الأدبي والعلمي المكتوب باللغة العربية في غياب تام للإنتاج الفكري الامازيغي كما ذكر فيه أعلاما ذهبت إلى أبعد حد في اعتبار الأمازيغ عناصر غير متحضرة.

أما إبراهيم حركات في الجزء الأول من كتابه «المغرب عبر التاريخ»، استنادا إلى غيره من المؤرخين العرب والمستعربين كابن عذاري والإدريسي والمقري وابن أبي زرع والمراكشي وابن الأثير وابن شاكر وغيرهم، فقد نهج نفس نهج عباس الجراري.

أما حميد عرايشي في موضوع له نشر في العدد 27 من مجلة أمل تحت عنوان أدوات البحث في تاريخ المغرب القديم: واقع وآفاق فقد توصل إلى أن الطريقة التي تمت بها قراءة ودراسة وتصور أو معالجة تاريخ شمال إفريقيا القديم عامة والمغرب خاصة ارتبطت منذ البداية ولا تزال بمجموعة من الفرضيات حول التطور التاريخي والحضاري بالمنطقة.

ومن تلك الفرضيات المذكورة في عرض عرايشي ما يلي: اعتبار الأمازيغ عناصر مشاغبة لا تتوانى في انتهاز الفرص للصيد في الماء العكر، أو التملص من أداء الضرائب، أو التقلب في المواقف لمساندة هذا الطرف أو ذاك، أو التخلي عنه ومحاربته. وقد أدت هذه الفرضية إلى طرح فرضية أخرى وهي أن فشل الاحتلال الروماني بموريطانيا الطنجية خاصة، يجد مصدره وأسبابه في طبيعة المجتمع، مما أدى بالمؤرخين والباحثين وكل المهتمين إلى البحث عن أسباب هذا الوضع في طبيعة المجال وطبائع السكان، للتوصل إلى وجود قوة مضادة للتمدن ومعادية للحضارة.

والرد على هذه الطروحات التي تنظر بشكل سلبي إلى الأمازيغ، سبق أن جاء في مؤلف محمد شفيق المشار إليه سابقا وفي نفس الصفحة: فكيف ينظر مرجع التاريخ بالمدرسة الأساسية المغربية إلى ثقافة الأمازيغ في عهد الدول المدروسة بهذه المرحلة؟

لم يشر التاريخ إلا إلى جانب واحد مرتبط بالعمران من تأسيس للمدن، وبناء للقصور والجوامع والصوامع والسواقي والخطارات والقناطر والقلاع والحصون وما إلى ذلك من المعالم العمرانية، دون تبيان مساهمة السكان الأمازيغ في ذلك. وتشير النصوص التاريخية الواردة في الموضوع إلى الطابع العربي الإسلامي لها وإلى استقدام صناع إما من الشرق أو الأندلس لبنائها، كما هو الشأن عند الحديث عن بناء قنطرة على نهر تانسيفت عند تأسيس مراكش، قال الإدريسي[1] في النص الوارد بالدرس:

«وكان أمير المؤمنين علي بن يوسف بنى على هذا النهر قنطرة عجيبة البناء متقنة الصنع، بعد أن جلب إلى عملها صناع الأندلس وجملا من أهل المعرفة بالبناء، فشيدوها وأتقنوا بنيانها حتى كملت».

2. الادريسي، نزهة المشتاق في اختراق الآفاق، المجلد الأول، مكتبة الثقافة الدينية، 1994، ص. 235.

وإذا كانت الدروس تتحدث عن الميادين الاقتصادية من فلاحة وتجارة وصناعة، فهي تقدم بشكل جامد وجاف بدون إشارة للمعاملات والوسائل والأدوات والتقنيات وما إلى ذلك من المعطيات الاقتصادية الأمازيغية التي جعلت من الدول المرابطية والموحدية في هذه الفترة إمبراطوريات عظيمة سادت لفترات طويلة، وأحيانا ينزع عنها أصلها وطابعها وخصوصياتها الامازيغية، فمثلا اعتبر الدرس الأخير في المستوى السادس المتعلق بنتائج الحروب الصليبية أن الصك، وهو وثيقة عدلية يعترف فيها المدين للدائن بالمبلغ المتبقى في ذمته، وهي إحدى وسائل التعامل التجاري من الكلمات العربية التي انتقلت إلى اللغات الأروبية، خاصة وأن هذه الوسيلة كانت في عهد الدولة المرابطية.

هذا إلى جانب غياب اللغة الأمازيغية وكتابتها وفنونها التعبيرية ونقوشها وتماثيلها ولباسها وحيلها ومجوهراتها وقوانينها وأعرافها، وما إلى ذلك من المعطيات الثقافية التي تمثل الممتلكات الرمزية للإنسان الأمازيغي، وهذه الأمور تنبه إليها جزئيا واضعو البرنامج الجديد للتاريخ بعد الإصلاح التربوي بالمدرسة في هذه المرحلة، وتراجع عنها البرنامج الخاص بالمرحلة الثانية من التعليم الأساسي.

- **خلاصات:**

1. عدم وجود تطابق في الروايات التاريخية الواردة في مختلف المراجع التي اعتمد عليها الكتاب المدرسي بهذه المرحلة حول الوقائع والأحداث التاريخية بالمغرب؛
2. الاعتماد على مراجع ومصادر تاريخية عربية فقط في وضع المقررات؛
3. عدم تنوع أدوات البحث التاريخي بالمرحلة، وكذا عدم اعتماد مختلف تلك الأدوات؛
4. التمييز السلبي في التعامل مع الأحداث والوقائع بإقصاء وتهميش البعد الأمازيغي، ومساهمته في صنع تاريخه وحضارته؛
5. الثقافة التاريخية بالكتب المدرسية ثقافة ضئيلة كما وكيفا، لا تحتوي على وعي نقدي أو تاريخي؛ ولا تساهم في تكوين الإنسية المغربية وتطويرها بدون جذورها التاريخية على عكس ما نجده في البلدان الديموقراطية حيث يقوم تدريس التاريخ بدوره التربوي

والتعليمي والتمديني في إعداد المواطنين كما عبر عن ذلك لوسيان فيبر إنه يساهم في تكوين أناس قادرين على أن يضعوا أنفسهم في المكان الملائم لهم ضمن شبكة الأجيال.

وانطلاقا من هذه الخلاصات، يجب:

1. إعادة النظر في التاريخ المغربي ليقوم بمهامه التعليمية والتربوية، ويساهم بذلك في تكوين الشخصية المغربية المتأصلة والمتفتحة؛
2. التنوع في المراجع والمصادر المعتمدة من مغربية وأجنبية، وكذا في أدوات البحث التاريخي بناء على حقائق موضوعية وعلمية؛
3. العمل على رد الاعتبار للمكون الأمازيغي، وذلك في التحقيق في مختلف الروايات المكتوبة منها والشفوية؛
4. العمل على إنشاء جمعية، تناط بها مهام الكشف عن الثقافة المدرسية المقدمة بالبرامج الدراسية.



المحور الثاني

مادة التاريخ في التعليم الأساسي:
تحليل المضامين

قراءة نقدية في كتاب: «التاريخ» المقرر في السنة الأولى والثانية إعدادي في المدرسة بالمغرب قبيل الاستقلال (1953) (1)

ذ.محمد حمام

المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ـ الرباط

يعتبر هذا الكتاب نموذجا لمضمون مقرر مادتي التاريخ والحضارة خلال فترة الحماية الفرنسية بالمغرب، خاصة في مرحلته النهائية، هذا مع العلم أن فرنسا هي التي أدخلت تدريس التاريخ في المنظومة التعليمية العصرية بالمغرب، إذ لم تكن هذه المادة معروفة في نظامنا التعليمي التقليدي. وجدير بالإشارة إلى أن تدريس التاريخ خلال الحماية الفرنسية شهد تغيرات شكلية دون المساس بالمضمون الذي كان يهدف فيما يهدف إليه، إلى ربط تاريخ شمال افريقيا وتاريخ المغرب بالتاريخ الفرنسي ربطا عضويا، ويتجلى ذلك خصوصاً في تدريس المقولة الشهيرة للأطفال المغاربة وأطفال الجاليات الأجنبية المقيمة بالمغرب عصرئذ: «بأجدادنا الغاليين» «Nos ancêtres les Gaulois» ولما تبين للفرنسيين أن السير في هذا الاتجاه لم يحقق هدفهم المنشود، قرروا مراجعة المضامين وفق نفس التصور وذلك بشكل يلائم وسط التلاميذ المغاربة المسلمين منهم واليهود، والجاليات الأوربية الأخرى المقيمة بالمغرب. وفي هذا الإطار تم وضع الكتاب الذي هو موضوع هذه الدراسة.

وقد قُدِّم هذا الكتاب بتوطئة عامة يشرح فيها المؤلفون دواعي تأليفه والمنهجية المتبعة في ذلك. وهكذا جاء فيه أنه: منذ مدة سخر الناس من المربين غير المتبصرين الذين كانوا

1 . لمؤلفيه:

L. Levesque, ch. Penz, Henri Ogé, Notre Histoire France et Maroc, Cours élémentaire 1er et 2e année

يُحَفِّظُونَ بنفس التأكيد والثقة للأطفال الصغار ذوي أصول مختلفة: إسبان وايطاليون، ومسلمون، ويهود ممن كانوا يؤمون مدارس شمال افريقيا، المقولة الشهيرة التي تلقن للأطفال الفرنسيين: » أجدادنا الغاليين «Nos ancêtres les Gaulois».

ومنذ ثلاث سنوات لقي كتاب تاريخنا فرنسا وافريقيا الشمالية ترحابا. رغم أنه لم يلائم تماما المغرب. ذلك أن عدداً مهما من المربين أبدوا رغبتهم في أن يعرّفوا للأطفال وسطهم الذي يعيشون فيه.

ومنذ 1952 نصت القوانين المغربية على أن يتكون الدرس الأساسي من عشرة دروس خاصة بتاريخ المغرب، أي ما يشكل حوالي ربع المقرر.

وبعد ذلك نقرأ بحروف غليظة وبلون أحمر:

«تاريخنا هو تاريخ فرنسا والمغرب»

وهذا الكتاب يجمع في جزء واحد وفق الترتيب الكرونولوجي تاريخ البلدين. وهو مطابق بشكل صارم للمقررات الرسمية الجاري بها العمل بالمغرب (مسطر عليه بخط أحمر).

وفوق ذلك كله واستجابة للمطلب الأخير من برنامج 1952 فإن هذا الكتاب يوفر للمتعلم عن طريق الصورة، إطلالة على ماضي الحواضر المهمة بالمغرب.

وقبل إبداء بعض الملاحظات حول الكتاب، فمن الأجدر الوقوف عند مضمونه الذي جاء على الشكل التالي:

أ) الأسس المنهجية والبيداغوجية التي كانت وراء تأليف هذا الكتاب : قسم المؤلفون هذا المحور إلى ثلاثة عناصر هي:

1. *مفهوم الوقت أو الزمان:*

بينت التجربة أن العديد من المعلمين وجدوا صعوبة كبيرة في إعطاء صورة واضحة للأطفال عن معنى الزمان. وهكذا، بدون هذه المعرفة لا يمكن تجنب «الفوضى الكبرى» التي تتحدث عنها التعليمات الرسمية. غير أن الشعور بالاستمرارية وطول المدة الزمنية للأحداث يصعب تحديدها لكون الطفل لم يزل يشعر حتى بانسياب وقت حياته الخاصة. ولهذا، فموضوع الدرس الأول من (هذا الكتاب) يهدف إلى أن يعي الطفل مساره الشخصي ليتمكن من «توطين»

مسارات الآخرين. ولهذا أيضا تم وضع جدول كرونولوجي يحدد العصور من أقدمها إلى القرن العشرين في بداية كل درس، وذلك توخيا لتوطين كل حدث أو مجموعة من الأحداث (في الزمان والمكان) التي هي موضوع الدرس.

2. تاريخ الحضارة:

واستجابة لرغبة العديد من المدرسين فلا يقتصر المقرر على تناول الشخصيات العظمى أو تاريخ الحروب، بل يهدف كذلك إلى تحفيز التلاميذ على التفكير في المجهودات الجماعية والفردية التي أدت إلى اكتشاف التقنيات التي ساهمت إما في تقدم الإنسانية، أو التي أضرت بها. ويشتمل كل درس على جدول يقدم ملخصاً عن ذلك. وهذا الجدول يصاحبه مفتاح يعكس بشكل مستمر «الصورة الأولى للحياة الاجتماعية خلال الفترات التاريخية المختلفة».

3. البيداغوجية:

وبخصوص هذه النقطة فقد أكد المؤلفون أنهم لا يدعون أنهم يعلمون المربين الطريقة الأنجع لإلقاء الدرس في التاريخ، بل يثيرون انتباههم إلى خصوصيات هذا المؤلف. ولتأكيد حيادهم فإنهم قاموا بتقديم مبسط لكل درس، بأسلوب خال من التعابير غير المألوفة في لغة طفل هذا المستوى فالصور المهمة المعبّرة مشروحة بمفتاح يقدم الدرس ويعطيه توجها. وهذه العناصر هي بمثابة أدوات مرئية لمسرودات متوازنة ومفصلة بما فيه الكفاية لتعزيز مضمون الدرس مما سيمكن المدرس من إلقاء درسه بسهولة كبرى. وهكذا يكون بإمكان المعلم أن يتحدث بطلاقة؛ كما أنه بمقدور الطفل أن يقرأ بسهولة بعد رؤية الصور والجدول المرافقة للدرس مما سيجعل المدة الزمنية التي يستغرقها الدرس (15 دقيقة أسبوعيا) شيقة وغير مملة.

وتمنى المؤلفون أن تترك الملخصات المقتضبة الخالية من المفردات المجردة أثرا في نفوس المتلقي، ذلك أن المصطلحات التاريخية تعتبر أساسية في تدريس التاريخ وتلقينه. كما وضع المؤلفون في الحسبان كون الطفل في السنة الأولى لا يعرف الحساب ولا يعرف أكثر من 100، ولهذا تم وضع الأحداث في سياق معين. ومن الخطأ أن تقدم للطفل نصوص مكتوبة في أزمنة يصعب عليه فهم لغتها. وليس الهدف منها أيضاً تدريس اللغة الفرنسية، ومن جهة أخرى تُقدم له تلك الأحداث كأنها واقعة في الزمن الحاضر. ولذلك فالنصوص هي بصيغة المضارع.

أما جدول القرون أو الفترات فهو وسيلة لتسهيل إدراك مفهوم الزمان. وبما أن الكتاب مقرر للسنتين الأولى والثانية، فقد وضع درس المستوى الأول في الصفحة الأولى (على اليسار) بشكل مختزل، أما الصفحة المقابلة على اليمين فتتضمن بشكل موسع درس السنة الثانية.

وبخصوص السنة الثانية، فإن التلميذ بإمكانه قراءة الصفحتين معا على اعتبار أن الصفحة التي على اليسار هي بمثابة مراجعة.

ب) *المضمون التفصيلي للكتاب:*

بعد هذه التوطئة البيداغوجية المتبعة في إنجاز هذا الكتاب، سأقف عند مضامين الدروس لإبراز ما تضمنته من مغالطات مقصودة وتحيز واضح لصالح الدولة المستعمِرة.

بداية لابد من الإشارة إلى أن هذا الكتاب يحتوي على 54 درسا موزعة على الشكل التالي:

. 12 درسا تتعلق بتاريخ الإسلام والمغرب

- 4 منها عامة؛
- 8 منها تتعلق بالمغرب.

أما الباقي فيتوزع كالآتي:

. 8 دروس تتعلق بتاريخ الحضارة:

. 34 خاصة بتاريخ فرنسا؛

. درس واحد خاص بالطفل نفسه: تاريخ ولادته، طفولته إلخ... وهو بمثابة فاتحة للدروس.

إذا فحصنا الدروس المتعلقة بتاريخ المغرب فإننا نلاحظ أنها بصفة عامة أدمجت ضمن تاريخ فرنسا، وكأنه منذ غابر العصور كانت هناك علاقة عضوية بين البلدين منذ أقدم العصور التاريخية. ولإثبات ذلك تم التركيز على الفترة الرومانية التي يشكل خلالها البلَدان جزءا من الإمبراطورية الرومانية، مبرزين الحضور الروماني بشمال إفريقيا بعد سقوط قرطاج واحتلال الرومان لشمال المغرب. وقد شكلت مدينة وليلي أسمى تعبير لهذا الحضور.

أما بخصوص الفترة الإسلامية بالمغرب، فقد أشار الكتاب إلى غزوة عقبة بن نافع للمغرب وأن من عواقب ذلك انتشار الاسلام فيه وفي غرب البحر الأبيض المتوسط، وتوج ذلك بانتصار الإفرنج بزعامة شارل مارتل سنة 732 في وقعة بواتيي (أو وقعة بلاط الشهداء).

وتطرق الدرس الثالث لأهمية المسجد في حياة المسلم، وفي هذا الإطار أدرجت ضمنه صورة عن مسجد القرويين بفاس وصورة أخرى من نفس المدينة. كما أدرجت ضمنه أيضا صورتان أخريان، إحداهما تمثل مقصورة المسجد الأعظم بالقيروان والأخرى تمثل محراباً.

وبخصوص الفترة الموحدية، فقد تم التأكيد على أن الموحدين أخضعوا الشمال الإفريقي لسلطتهم بزعامة عبد المومن الكومي، وبنوا صومعة حسان بالرباط والكتبية بمراكش. أما خلفاؤهم المرينيين الذين حكموا المغرب ما بين القرنين 13 و15، فقد قاموا ببناء سلا وفاس الجديد وشالة والعديد من المدارس. وهناك تم إيراد صورتين إحداهما تظهر صومعة حسان والثانية تمثل جانبا من داخل المدرسة البوعنانية. وقدم الدرس المتعلق بالقرصنة خلال القرنين 17م و19م مغاربة ذلك الوقت بالرسم التخيلي وهم ذوو طباع غليظة وسلوك همجي يعذبون سجناءهم الأوربيين وخصوصاً منهم الفرنسيون.

وإذا تم فك أسر بعضهم، فإن العديد منهم ماتوا جراء تلك التعذيبات. وتميز عهد مولاي اسماعيل (1672م - 1727م) باتخاذ مدينة مكناس عاصمة له، وتشييده لبنايات عظيمة بها ساهم فيها السجناء الفرنسيون. وقد تم تبادل السفارات بين البلدين وتطور الأمر إلى أن مولاي اسماعيل كان قد طلب يد ابنة لويس الرابع عشر، لكن أمنيته لم تتحقق.

وعقب احتلال الفرنسيين للجزائر سنة 1830 قام في وجههم الأمير عبدالقادر بدعامة من المغرب. وقد كان من عواقب ذلك قيام معركة إيسلي بين الجيش الفرنسي والجيش المغربي، وأسفر ذلك عن انهزام المغاربة، واستسلام الأمير عبدالقادر الذي أصبح صديقا للفرنسيين إلى أن توفي.

أما باي تونس فقد قرر وضع تونس تحت حماية فرنسا. أما الحماية الفرنسية على المغرب فكانت باعتراف من السلطان، وهي إلى حد ما نتيجة حتمية لصيرورة تاريخية. ولذلك بعثت فرنسا ليوطي إلى المغرب الذي كان يحلو له أن يقول: ينبغي إظهار القوة دون الاضطرار إلى استعمالها. وبعد سنتين من وصوله إلى المغرب هدأت الأمور، ومما قام به ليوطي، تعبيد الطرق وإنشاء المدن والمدارس والمستشفيات وبناء ميناء الدارالبيضاء.

وتحدث الكتاب عن مساعدة المغاربة للفرنسيين في الحربين العالميتين الأولى والثانية، إسهاما منهم في تحريرها من الألمان. وقد لعب المغرب دوراً مهما كمحطة لاستقبال الحلفاء

خصوصاً في سنة 1942. وقد ذيل تاريخ المغرب في هذا الكتاب بوصف تاريخي مقتضب للمدن المغربية التالية: طنجة، ووليلي والرباط وفاس ووجدة ومراكش والدار البيضاء، و تم تدعيم ذلك بصور فتوغرافية تمثل منظراً عاما لكل مدينة من هذه المدن.

أما عدد الدروس المخصصة لتاريخ فرنسا فيصل إلى 34 درسا، مضافاً إليها خريطة فرنسا المذيلة للكتاب. يغطي تاريخ فرنسا أزيد من عشرين قرنا بداية من الغاليين بزعامة Vercingetorix الذي قاوم الرومان وانتهاءا بوضع الحرب العالمية الثانية أوزارها. وقد سعت كل هذه الدروس إلى إبراز أمجاد التاريخ الفرنسي، وذلك بالوقوف على الرموز التاريخية المُجسدة لها في كل فترة.

وذيل الكتاب بمجموعة من الرسوم تعطي فكرة عن تطور التقنيات منذ القدم إلى اكتشاف الآلة أو الماكينة: وقد هم ذلك تقنيات الحرث، ووسائل الإنارة، ووسائل النقل البحري (السفن والبواخر)، ومظاهر السكنى.

إن نظرة فاحصة لمحتوى هذا الكتاب تؤدي بنا إلى إبداء الملاحظات التالية:

1. بالنسبة للمستوى البيداغوجي فقد بذل مجهود كبير لتقريب الأفكار الواردة في كل درس، وذلك بإيجاد رسوم جذابة استعمل فيها اللون الأحمر إلى جانب اللون الأسود التوضيحي تراعي مستوى المتلقي؛

استعمال اللون الأحمر لإبراز العناوين الرئيسية وملخصات الدروس.

2. عدم التكافؤ الموجود في عدد الدروس المخصصة لتاريخ البلدين جعل تاريخ المغرب كأنه جزء من تاريخ فرنسا، وهو فعلا ما كانت تسعى إلى إظهاره تلك الدروس وهو ما تم التأكيد عليه في المقدمة بالمقولة التالية: «Notre histoire est celle de la France et du Maroc» « تاريخنا هو تاريخ فرنسا والمغرب»

إن مثل هذا التأكيد بعيد كل البعد عن الواقع التاريخي، وينم عن تدليس لذلك الواقع.

- اللجوء إلى الخيال وذلك بتوظيفه في رسم ما كان واضعو الكتاب يعتبرونه حقائق ثابتة، مثل رسمهم للمغاربة وهم يعذبون السجناء الفرنسيين في القرن السابع عشر الميلادي.

- فبقدر ما توقفت تلك الدروس عند أمجاد فرنسا، بقدر ما تجنبت الحديث عن رموز المقاومة المغربية لها ولغيرها من أمم البحر الأبيض المتوسط؛
- وإذا توقف الكتاب عند التاريخ القديم مبرزا على الخصوص مقاومة الغاليين للرومان بزعامة Vercingetorix، فإنه لم يشر ولو بكلمة واحدة إلى المقاومة الأمازيغية للرومان، بل حاول الكتاب أن يرسخ في أذهان المتعلمين أن الفترة الرومانية بالنسبة للبلدين هي فترة مشتركة وأنها ساهمت في انصهارهما منذئذ ليفتحا صفحة مهمة من تاريخهما المشترك رغم ما اعتراه من تعثر خلال بعض الفترات التاريخية؛
- وإذا توقف الكتاب عند مقاومة الفرنسيين للنازية الألمانية، خلال الحربين العالميتين الأولى والثانية، بما يوضح ذلك للتلميذ، فإنه لم يتحدث عن المقاومة المغربية للاحتلال الفرنسي والاسباني، بل أكد الكتاب عمداً أن المغرب اعترف بحماية فرنسا عليه، في حين أن الواقع غير ذلك، وهو أن الحماية فرضت عليه فرضاً؛
- حرص الكتاب في كل مرة أن يظهر الفرنسيين على أنهم شعب شجاع، منظم ومحب للعدالة، وأن المغاربة ميالين إلى الفوضى، وذوي أخلاق همجية وطباع غليظة. وهذا الأمر كذلك مخالف للواقع وللحقائق التاريخية.

خاتمة:

يشكل هذا الكتاب نموذجا لتوظيف التاريخ واستعماله لأغراض ديماغوجية وايديولوجية وسياسية، لا تمت للواقع التاريخي بصلة، نظراً لتحيزه الواضح وانتقائيته واختزاله لأحداث تاريخية كبرى معروفة في تاريخ المغرب.

مضامين مقررات مادة التاريخ
في التعليم الابتدائي ونبذة عن أصل الأمازيغ

ذ. مصطفى مزروب
مدرسة حومة الزيف. تطوان.

تقول الوثائق الرسمية ذات الصلة بموضوع تدريس مادة التاريخ في التعليم الإبتدائي: إن من مقتضيات الإصلاح التربوي كما تبلورت في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مراجعة مناهج البرامج الدراسية لجعلها أكثر انسجاما مع حاجيات الأفراد وطموحات المغرب التنموية وما تستوجب من تأهيل مبكر، هادف ومستمر للإنسان المغربي.

فهل تندرج مناهج التاريخ بهذا المستوى في هذا الإطار؟ وإلى أي حد استقت من مرجعيتنا التاريخية التي تعتبر حقلا ثريا قابلا للتوظيف، قصد إبراز صفحات غابرة من تاريخ المغرب، خصوصا في هذه المرحلة الحاسمة التي وضعت فيها كثير من الأسئلة عن الهوية والذاكرة الجماعية والتاريخ؟

إن المتصفح لبرامج ومضامين دروس التاريخ بكل من المستوى الرابع والخامس الإبتدائي، لا يمكنه إلا أن يقول إنها لا ترقى إلى المستوى المطلوب، بل إنها لا تخدم حتى المادة المراد دراستها، أي التاريخ وتبتعد عنه لتلتقي مع مواد أدبية عادية يتم تناولها عادة في دروس القراءة أو التربية الأسرية أو النشاط العلمي، بدعوى أن المتعلم في هذه الرحلة العمرية لم تكتمل قدراته بعد للتعامل مع المعرفة المجردة، حسب واضعي هذه البرامج، مما يجعل انتقاء مضامين التعلم وتبسيط الأشياء ومنحها لمسة ترفيهية من مضامين الأسبقيات التربوية لتأتي مضامن السنة الرابعة على الشكل التالي:

● الدرس الأول: الموضوع: تاريخ مدرستي

يحمل تحت طياته تحسيس التلميذ بتاريخ مدرسته من خلال وثائق إدارية، وشهادات بعض الأشخاص، وتسجيل التلميذ لبعض التواريخ على خط زمني.

● الدرس الثاني: الموضوع: أسرتي

ويرمي تلقين المتعلم تسجيل أحداث مهمة في حياته: ميلاده، وميلاد أخته، ودخوله إلى المدرسة، وتدوين ميلاد ثلاثة أجيال ورسم شجرة العائلة.

● الدرس الثالث: الموضوع: كيف نحسب الزمن؟

ويهدف تلقين المتعلم السنوات، والعقود، والأجيال، والقرون والألفية. وعلى جمع شهادات حول السوق بين اليوم والأمس. متى أنشئ؟ ماذا يوجد به الآن؟ بماذا يتبادل الناس حاليا؟ بماذا كانوا يتبادلون؟

● الدرس الرابع : الموضوع: ألاحظ معالم الحي الذي أسكنه

كيف هو الآن؟ كيف كان؟ الحاضر والماضي، تعلم جمع وثائق وتدوين تواريخها، دار الضريبة، والشرطة... إلخ. الفقيه: شهادته عن الحاضر والماضي، الزاوية، والمسجد: مساءلة أشخاص مسنين عن دورها الآن وفي الماضي.

● الدرس الخامس : الموضوع: أبحث عن معالم قريتي / مدينتي

أسأل جدتي عن معالم قريتي/مدينتي. أتعرف على بعض مآثر مدينتي: السور المهدم المتداعي للسقوط، ما هو الدور الذي لعبه في الماضي؟ كيف نحافظ على آثارنا؟

● الدرس السادس والأخير: الموضوع: كيف نسمي كل ما قمنا به خلال هذه السنة؟

وبه أنشطة تركز على :

- الربط بين المعاني والمفردات التاريخية المدروسة
- تعاريف للتحسيس بموضوع التاريخ وأدوات المؤرخ.

مضامين المستوى الخامس

يضم مقرر التاريخ بالمستوى الخامس الإبتدائي أربعة محاور، يغطي كل محور ثلاثة دروس، أي ما مجموعه إثنى عشر درسا لا تخرج عن نطاق ما جاء في المستوى الرابع ولا تستقي من مادة التاريخ الفعلية إلا النزر القليل حيث تقدم مادة أدبية مغلفة ببعض المصطلحات التاريخية.

- **تقديم عام للمحور الأول : حياتنا بين اليوم والأمس.**

يعالج هذا المحور التحولات التي طرأت على جوانب من الحياة بين الحاضر والماضي، انطلاقا من البيئة المحلية للمتعلم ومن تاريخه المعيش للرجوع به إلى الماضي حتى يتمكن من تمثل بعض جوانبه وذلك من خلال الدروس:

1) حياتنا بين اليوم والأمس : السكن واللباس.
2) حياتنا بين اليوم والأمس: المواصلات.
3) حياتنا بين اليوم والأمس: التجارة.

- **تقديم عام للمحور الثاني: حياتنا بين اليوم والأمس :**

التعليم دراسة شواهد على الماضي في المدينة والقرية؛

يغطي المحور الثاني ثلاثة دروس، يعتبر الدرس الأول منها امتدادا لدروس المحور الأول التي تهدف لرصد التحولات التي طرأت على جوانب مختلفة من الحياة بين الحاضر والماضي، وذلك في ميدان التعليم، بينما ينصب الدرسان الآخران على تدريب المتعلم على كيفية اكتشاف ماضي مدينته وقريته عن طريق دراسة مآثرها التاريخية، بتطبيق خطوات منهجية يسهل عليه تعلمها التوصل إلى معلومات عنها، وهذه الدروس هي:

1) حياتنا بين اليوم والأمس: التعليم.
2) ما يشهد على الماضي في مدينتي.
3) ما يشهد على الماضي في قريتي.

■ تقديم عام للمحور الثالث:

التعامل مع الجدول الزمني؛

الشهادة الشفوية ودورها في الكشف عن ماض قريب؛

يتميز هذا المحور بكونه ينصب في الدرسين السابع والثامن على تعلم مهارة التعامل مع الخط والجدول الزمنيين. أما الدرس التاسع فهو يدور حول موضوع الشهادة الشفوية المباشرة والمدونة، وهي من المصادر التي تمكن من استقاء معلومات تاريخية لاكتشاف جوانب من ماضي البيئة المحلية القريب.

■ تقديم عام للمحور الرابع

كيف نكتشف الماضي البعيد والبعيد جدا؟ كيف نعد ملفا حول معلمة تاريخية؟

يندرج الدرسان الأول والثاني من المحور الرابع في السياق الذي سار عليه برنامج السنة الخامسة في أغلب دروسه، باستثناء الدروس التي انصبت على الجانب المنهجي (الدروس : 7، 8 و 12) والتي تهدف كلها إلى ربط الإتصال بين التلاميذ والماضي بوسائط متنوعة انطلاقا من حاضره ومن واقعه المعيش ليتسنى له أن يفهم بعض جوانبه .

وإذا كان التلميذ قد تدرب على اكتشاف الماضي القريب بواسطة الشهادة الشفوية، فإنه في هذين الدرسين سيتعامل مع ماض بعيد وآخر بعيد جدا وذلك عن طريق وسيلتين إحداهما سبق له التعامل معها في رصد التحولات التي عرفتها بيئته المحلية وهي الوثيقة المكتوبة، والأخرى لم يطلع عليها بعد، وهي علم الآثار (الأركيولوجيا) الذي يمكننا من اكتشاف ماض بعيد جدا.

بينما نجد الدرس الأخير يشكل حصيلة للتعلمات التي مر بها المتعلم خلال السنة في مواد الإجتماعيات الثلاث، ويبلورها في تكوين ملف عن معلمة في بيئته المحلية بتطبيق هذه التعلمات.

من خلال تعميق النظر في حمولة مقررات السنوات الرابعة والخامسة، يمكن الجزم أن الجانب الثقافي المفرغ من المعرفة التاريخية الصادقة والهادفة، هو الذي يطغى على جميع المواضيع المقدمة، حيث يخرج المتعلم بعد سنتين من دراسة التاريخ دون أن يُكوِّن أي نظرة عن هويته كإنسان مغربي أمازيغي، ولا حتى عن أمجاد بلاده المتجدرة في القدم وعظمة شخصياته التي تجاوزت خلال جميع الحقب صنع تاريخ البلاد، لتصنع وتؤثر في تاريخ كثير من الأمم والشعوب.

مضامين المستوى السادس إبتدائي

يتناول برنامج التاريخ لهذا المستوى الدراسي دول المغرب الإسلامي بين التجزئة والتوحيد، والشرق الإسلامي في أيام الحروب الصليبية، وذلك خلال الحقبة الممتدة ما بين بداية القرن 3 الهجري الموافق 9 الميلادي حتى القرن 7هـ/13م. ويركز البرنامج على تاريخ الغرب الإسلامي الذي عرف أحداثا بارزة، من أهمها نشأة الدولة الإدريسية بالمغرب الأقصى، وتطور الدولة الأموية بالأندلس، وبذلك يعرف هذا المحور بأهم الدول الإسلامية الناشئة بالمغرب الإسلامي بعد انفصاله عن الخلافة بالشرق.

ثم ينتقل البرنامج بعد ذلك لمحاولات توحيد الغرب الإسلامي، وذلك على يد المرابطين والموحدين، انطلاقا من المغرب الأقصى.

وخصص المحور الأخير للعلاقات التي ربطت أوروبا بالعالم الإسلامي خلال المرحلة الأولى من العصر الوسيط، وذلك بالتركيز على الحروب الصليبية ونتائجها المتعددة، مما كان له أثر على قيام حركة النهضة في غرب أوروبا ودخولها العصر الحديث.

وقد صمم المقرر ليُقَدَّمَ في 19 درسا قبل أن تنتقص منه الوزارة الوطنية 6 دروس يتم القفز عنها رغم وجودها الدائم بكتاب التلميذ وهي:

1. التجارة المغربية في عهد الأدارسة.
2. قيام دولة الأغالبة وامتدادها.
3. قيام دولة الفاطميين وامتدادها.
4. الحياة الإقتصادية بالأندلس خلال القرن 5 هـ.
5. التجارة المغربية في عهد المرابطين.
6. الدولة الحفصية.

وأصبحت دروس هذا المستوى تقتصر على 13 درسا وهي:

- قيام الدولة الإدريسية وامتدادها :

يدور مضمونه حول :

1 ـ ظروف قيام الدولة الإدريسية وعوامله.

2 ـ ارساء دعائم الدولة الإدريسية.

3 ـ انقسام الدولة وسقوطها.

- فاس في عهد الأدارسة:

1ـ تأسيس المدينة وتخطيطها.

2 ـ الموقع الجغرافي وأهميته

3 ـ تطور المدينة .

- الوضعية السياسية بالأندلس خلال القرن 5 هـ.

1ـ ملوك الطوائف وصراعاتهم.

2ـ المد المسيحي وبداية حركة الإسترداد.

- الحياة الثقافية بالأندلس خلال القرن 5 هـ

1ـ مظاهر التطور الثقافي.

2 ـ عوامل النهضة الثقافية.

- قيام الدولة المرابطية وامتدادها.

1ـ ظروف الحركة المرابطية.

2ـ مراحل تكوين الدولة المرابطية.

- تأسيس مراكش.

1 ـ بناء مدينة مراكش

2 ـ دور وظائف مراكش.

- ابن تومرت ودعوته .

1ـ شخصية المهدي ابن تومرت .

2 ـ دعوة المهدي ابن تومرت.

- قيام الدولة الموحدية وامتدادها.

1. ظروف قيام الدولة الموحدية.

2. توسع الدولة الموحدية.

- التجارة المغربية في عهد الموحدين

1. الطرق والمراكز التجارية.

2. المبادلات وأشكال التعامل التجاري.

- المآثر العمرانية الموحدية.

1. تنوع المآثر العمرانية

2. بناء مدينة الرباط.

3. الهندسة المعمارية لقصبة الأوداية.

- الشرق الإسلامي قبل الحروب الصليبية (النصف الثاني من ق. 5هـ الموافق لـ 11 م).

1. الوضعية السياسية.

2. الوضعية الإقتصادية.

- أسباب الحروب الصليبية.

1. أسباب الحروب الصليبية

2. مراحل الحروب الصليبية.

- نتائج الحروب الصليبية.

ويتضمن التأثير المشترك لشعوب أوروبا والشرق الإسلامي.

وما يمكن أن نؤاخذه على واضعي هذه البرامج، هو تغييب حتى ما كان في مقررات السنة الخامسة ابتدائي فيما سبق، والتي تظهر المغرب كوطن عظيم رغم ما علق بطريقة تناولها من شوائب والتي كانت تتحدث عن سكان المغرب الأولين وعن أشهر قبائل الأمازيغ وتذكر ما خلفت وراءها من آثار كثيرة تشهد على عظمتها وقوة بأسها، وكانت تعود بالمتعلم إلى 3500 سنة قبل المسيح إلى عصر الفينيقيين والقرطاجيين وتذكر الزعيم الأمازيغي (هنيبل 247 سنة قبل المسيح) وتتحدث عن العهد الروماني والبيزنطي، والعلاقات بين المغرب والأندلس والأدارسة والمرابطين والموحدين والمرينيين والوطاسيين والسعديين والعلويين، والعلاقات بين المغرب

والدول الأوروبية في القرن الثاني عشر، الأزمة المغربية والحماية ومحمد الخامس والكفاح من أجل الحرية والاستقلال.

والجدير بالذكر، أن تاريخ المغرب في شقه القديم دُوِّنَ بشكل أريد به طمس جوانب هامة، تخص دور الأمازيغ في صنع الأحداث والتأثير فيها، وتقزيم حضارته لخدمة أهداف ومرامي محددة، تختلف باختلاف الرهانات وهوية القوى النافذة والفاعلة في كل مرحلة من مراحله.

كما أنه يجب تثمين التوجه الجديد الذي صار يطبعه شبه إجماع بين أهم القوى الفاعلة والوازنة بالبلاد وهو التوجه الكفيل بوضع حد للمواقف المتشنجة التي تناولت المسألة الأمازيغية، سواء بالتشكيك والإقصاء أو ما يقابلها. فلا بد من الاعتراف بأن هذه الصفحات طالها النسيان لعقود، وحان الوقت لإعادة الاعتبار لها وعدم التنكر لها، وتناولها بطريقة علمية نزيهة بعيدا عن المزايدات معتزين بمكونات هذه الأمة ومصيرها المشترك خصوصا وأن الوحدة تفرض الإعتراف بالآخر وبتاريخه وقبول الاختلاف.

تكتسي دراسة التاريخ القديم للمغرب أهمية كبيرة، خصوصا أن المسار التاريخي لكل شعوب الأرض، يشكل كلا مترابط الحلقات والمراحل، لأن الماضي يساهم في صنع الحاضر ويرسم آفاق المستقبل. وإذا أخذنا بعين الإعتبار كون الإكتشافات الأثرية ترجح أكثر فأكثر كون إفريقيا المهد البعيد للإنسانية ولخطواتها الأولى نحو التقدم، ندرك أهمية بلدنا خلال الحقب البعيدة الجذور في الماضي.

ولعله من الضروري التأكيد على أن الدراسات الإستعمارية التي انفردت بتناول مرحلة ما قبل إقامة المراكز الفنيقية الأولى على سواحل المغرب، أقامت نظريات وفق تصورات أملتها كثير من الإعتبارات، شوهت التاريخ المغربي. إلا أنه بإعادة تفكيك هذه الترسانة العلمية، وتحليل الوقائع التاريخية بشكل مدقق نجد أن الإيديولوجيا الإستعمارية هي التي حكمت بالخروج باستنتاجات تؤكد حدوث تغييرات ضئيلة خلال التاريخ الطويل للمغرب، وذلك للوصول إلى بيت القصيد، وهو إرجاع سبب ذلك إلى عجز سكانه وحاجتهم الأبدية إلى من يأخذ بيدهم، أي تبرير علمي للإستعمار الروماني القديم ووريثه الفرنسي الحديث. وهكذا ربطوا بالأجانب جميع الإكتشافات والمكتسبات النيوليتية وما قبلها رغم تجذرها في الماضي الأمازيغي المغربي. فضلا

عن أن معطيات التحريات تفسر وفق اتجاهات ترتكز على منطلقات غير موضوعية. ومما يبين ذلك اعتماد المؤرخين الأروبيين المحدثين على كتابات المؤرخين القدامى، إغريقا كانوا أو رومانا، تاركين في دائرة الإهمال النصوص والكتابات الأثرية الليبية والبونية رغم قيمتها التاريخية الكبيرة. بدعوى استعصاء تلك النقوش الهيروغليفية المسماة تيفيناغ على العلماء، مع العلم أن قبائل بعض الجماعات الأمازيغية في الصحراء الكبرى استمرت في استعمالها حتى اليوم، فلماذا انفردت تيفيناغ بالإستعصاء دون غيرها من كتابات باقي الشعوب القديمة؟

- **التطور الإثني والحضاري للمغرب خلال ما قبل التاريخ : أصول الأمازيغ**

إن أول ملاحظة صارخة في الكتابات المتلعقة بتاريخ شمال إفريقيا القديم، هو انتفاء دور سكانها الأصليين وتغيبهم عن المسرح التاريخي. ويقول العروي «يظهرون لنا كأنهم أشخاص ثانويون يشاهدون من بعيد ما يحدث على أرضهم من المآسي»، إلى حد لا يبقى عالقا بذهن القارئ والمتلقن لدروس التاريخ سوى منجزات المرحلتين القرطاجية والرومانية.

وإذا كان قد قيل وكتب الشيء الكثير عن الأمازيغ، فإن ذلك لم يخل من التجاوزات والمبالغات، إلى حد اعتبر معه هؤلاء ـ كما قال كامبس Camps في "Les origines des Berbères" «من أندر الشعوب التي بحث في أصولها بكثير من الخيال والمثابرة». فالمجموعات البشرية التي تتكلم الأمازيغية تسكن اليوم إثنى عشر قطرا إفريقيا، ووجود هؤلاء الناس في هذا الجزء المهم من حوض البحر الأبيض المتوسط، جعل الإخباريين والمؤرخين منذ القدم يحاولون إيجاد أصل لهم، فنسجت في ذلك كثير من الأساطير وروجت وبحث لها عن أدلة لتأكيدها مهما كانت الوسيلة.

- **الأساطير العربية عن أصل الأمازيغ**

بعد فتح المغرب احتفظ المؤرخون العرب بنفس نمط التفكير القديم، وذلك بتقديم شجرة أنساب لامتناهية يتعذر التعويل على معلوماتها، بل لا يمكن أخذها إلا في إطار الأسطورة.

فابن خلدون وهو أكبرهم تحريا وغربلة لمادته، خصص صفحات طوال من «تاريخ الأمازيغ» للعديد من سلاسل الأنساب، وحلل كثيرا من الروايات مبينا تفاهتها، ففي معرض مناقشته لشتى مذاهب النسابة في أصل الأمازيغ، أورد يقول : «واعلم أن هذه المذاهب كلها مرجوحة وبعيدة عن الصواب، فأما القول بأنهم من ولد إبراهيم فيبعد، لأن داوود الذي قتل جالوت وكان

البربر معاصرين له ليس بينه وبين إسحاق بن إبراهيم أخي نقشان، الذي زعموا أنه أبو البربر إلا نحو عشرة آباء، ويبعد أن يتشعب النسل فيهم مثل هذا التشعب. وأما القول بأنهم من ولد جالوت أو العماليق، وأنهم نقلوا من ديار الشام وانتقلوا فقول ساقط، يكاد يكون من أحاديث خرافة. وإذا مثل هذه الأمة المشتملة على أمم وعوالم ملأت جانب الأرض لا تكون منتقلة من جانب آخر وقطر محصور، والبربر معروفون في بلادهم وأقاليمهم متحيزون لشعارهم من الأمم منذ الأحقاب المتطاولة قبل الإسلام. فما الذي يحوجنا إلى التعلق بهذه الترهات في شأن أولويتهم. ويحتاج إلى مثله في كل جيل وأمة من العجم والعرب. وإفريقش الذي يزعمون أنه نقلهم، قد ذكروا أنه وجدهم بها وأنه تعجب من كثرتهم وعجمتهم وقال: «ما أكثر بربرتكم». فكيف يكون هو الذي نقلهم وليس بينه وبين أبرهة ذي المنار من يتشعبون فيه إلى مثل ذلك أن قالوا أنه الذي نقلهم».

كما فند الأصل الحميري الذي لا زال يشهره كثير من الدارسين المحدثين لتأكيد الأصل الأمازيغي، ونترك العلامة يواجه هؤلاء حين قال: «أما ما رأى نسبة زناتة أنهم من حمير فقد أنكره الحافظان أبو عمر بن عبد البر وأبو محمد بن حزم وقالا: ما كان لحمير طريق إلى بلاد البربر إلا في أكاذيب مؤرخي اليمن، وإنما حمل نسابة زناتة على الإنتساب في حمير الترفع عن النسب البربري، لما يرونه في هذا العهد خولا وعبيدا للجباية وعوامل الخراج وأعجبوا بالدخول في النسب العربي لصراحته وما فيه من المزية».

اعتمادا على ما سبق، يحق لنا طرح التساؤل مع كامبس: وإذا لم يأت هؤلاء الأمازيغ من أي مكان؟.

إن هذا الشعب على غرار كثير من الشعوب وريث المجموعات البشرية، الأولى التي وجدت على هذه الأرض.

▪ المصادر والمراجع

1. الجديد في الاجتماعيات للسنتين الرابعة والخامسة ابتدائي.

2. الاجتماعيات للسنة السادسة إبتدائي.

3. كتاب الممالك الأمازيغية في مواجهة التحديات للدكتور محمد بوكبوط.

دراسة تحليلية لمقررات
التاريخ بالمدرسة الابتدائية

ذ. أحمد بن علي

مركز تكوين المعلمين والمعلمات ـ طاطا

مقدمة:

في إطار الندوة العلمية التي ينظمها المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، بتعاون مع جامعة ابن زهر بأݣادير، سنحاول من خلال هذا العرض تقديم دراسة تحليلية لدرس التاريخ بالمدرسة الابتدائية، وسنركز على تقديم الكتب المدرسية المعتمدة، محددين الأهداف المسطرة والمواضيع المتناولة والمقاربات المنهجية، قبل أن نقدم في الختام دراسة نقدية تحليلية لها. وسنركز من خلال هذا العرض على الكتب التي عرفتها الفترة الممتدة ما بين 1979 و2004.

1. *المقرر في التاريخ الممتاز:*

بنحيدة عبد اللطيف، المقرر في التاريخ الممتاز، السنة الخامسة الابتدائية، كتاب المعلم، دار الرشاد الحديثة، الطبعة الرابعة، 1986 عن كتاب الوزارة، أهداف وتوجيهات للمدرسة الابتدائية غشت 1979 حدد هذا الكتاب الأهداف من تدريس مادة التاريخ في هدف عام، هو تكوين حس اجتماعي وتفكير منطقي، وفصلها في الأهداف الفرعية الآتية:

- معرفة الجهد الذي بذله المجتمع حتى وصل إلى ما وصل إليه من رقي؛
- الوقوف على السمات المميزة لهذا المجتمع، من حيث اللغة والمعتقد والعادات والتقاليد، وبالتالي تأصيل الثقافة في مفهومها الشمولي وأبعادها المختلفة؛
- إدراك مفهوم الزمان الذي لم يتكون بعد لدى الطفل؛

- إدراك العلاقة بين السبب والنتيجة.

والاستراتيجية المقترحة لتحقيق هذه الأهداف لخصتها التوجيهات في:

اعتماد تشخيص الماضي في ذهن المتعلم لحد نجعله يعتقد وكأنه يعيش ذلك الماضي، اعتمادا على آثار السلف المتمثلة في النصوص والآثار والنقود وغيرها.

وسيتضح من خلال العناوين التي تم تناولها خلال السنة الخامسة، أن الكتابة حاولت تغطية تاريخ المغرب من العصر الحجري إلى عهد السرعة، والصواريخ وذلك حسب التقطيع الآتي:

- الدروس من 1 إلى 5 لفترة العصر الحجري إلى حدود عهد الوندال والبيزنطيين بالمغرب.
- الدرس السادس فتح الأندلس.
- الدروس من 7 إلى 21 للدول التي حكمت المغرب من الأدارسة (إدريس I) إلى العلويين (سيدي محمد بن عبد الله)، بمعدل درسين إلى ثلاث لكل دولة.
- الدرسان 22 و23 للنهضة الأوروبية.
- الدروس 24 إلى 30 للمغرب في العصر الحديث من مولاي الحسن الأول إلى الحسن الثاني.

وقد قارب الحصص بطريقة حوارية تقدم مجموعة من المعارف التاريخية، بتوظيف تقنية سؤال جواب، انطلاقا من تمهيد حواري (يقرب موضوع الدرس من أذهان المتعلمين)، مرورا بالرصيد المعرفي، الذي يعرف وقفة تقريرية من تقديم المعلم، وانتهاء بأسئلة الخلاصة التي يليها التطبيق الكتابي، للتأكد من مدى خزن ذاكرة الأطفال لما قدم لهم.

وبالرغم من سلبيات هذه المقاربة، فإن ما يحسب لها مقارنة مع ما سيأتي، هو اهتمامها بفترة التاريخ القديم للمغرب، بالرغم من أنها اعتمدت المصادر التقليدية، التي تؤكد أن سكان المغرب الأصليون (البربر)، هاجروا من الشام واليمن، مع الإشارة إلى أنهم اندمجوا مع بقايا (الموجة البشرية الأولى؟) دون تحديد مصدر هذه الموجة، أهي من المحيط أو من البحر الأبيض المتوسط أم من الصحراء الجنوبية.

كما أن الطرح المعتمد في ثنايا مجموعة من دروس التاريخ القديم ذو طبيعة إنسانية، تشجع قيم التواصل والتساكن بين مختلف الأجناس. في حين أن دروس الدول التي تعاقبت على الحكم منذ دخول الإسلام، ركزت على الأعلام وعلى الملاحم التاريخية والسرد وتقديس البطولة.

2. كتاب الاجتماعيات:

وزارة التربية الوطنية، كتاب الاجتماعيات السنة الخامسة من التعليم الأساسي، كتاب المعلم/ مطبعة فضالة 1990.

حدد الكتاب أهداف مادة الاجتماعيات في النقط الآتية:

- تعريف المتعلم بمقومات بيئته، بإطلاعه على تاريخ وطنه واستخلاص مقوماته الحضارية المتميزة، وتوعيته بخواص بيئته الطبيعية، والبشرية من أجل تهيئته للاندماج فيها؛
- مساعدة المتعلم على اكتساب وإدراك مفهوم مجالي الزمان والمكان، ليستطيع فهم واستيعاب الظواهر الطبيعية والبشرية والاقتصادية وتحديد موقعه داخلها، ويتخذ بفعالية مواقف منها؛
- المساهمة في تنمية القدرات العقلية والمهارات الحسية الحركية لدى المتعلم.

وأما الأهداف النوعية لمادة التاريخ فقد حددها الكتاب في:

- إدراك المتعلم لمفهوم الزمان إدراكا واضحا على مبدأ التدرج، وتمثله لمختلف الفترات التاريخية بأبعادها الزمانية الشاسعة بشكل ملموس يساعد على الارتقاء إلى مستوى التجديد؛
- ترتيب الأحداث ترتيبا سببيا، بإدراك العلاقة بين العناصر المحركة للتاريخ، والربط بين الحقب والفترات التاريخية، مع التركيز على استخلاص المظاهر والمراحل والنتائج، والوعي بأهم القضايا الإنسانية المعاصرة؛
- توعية المتعلم بأهمية الماضي في فهم الحاضر والتطلع إلى المستقبل قصد تأهيله لحل المشاكل التي تواجهه، وبذلك يصبح الماضي حاضرا والتاريخ فاعلا؛
- التعامل مع الآثار والوثائق التاريخية على اختلاف أنواعها، وتوظيفها لتلمس القضايا والتفاعلات الإنسانية، قصد إغناء الرصيد المعرفي، وتنمية الحس التاريخي، وتهذيب التعبير اللغوي.

ولتحقيق هذه الأهداف، تناول برنامج التاريخ لهذا المستوى مرحلة ظهور الإسلام وانتشاره وكذا الخلافة الإسلامية الكبرى مركزا على 3 محاور:

- ظروف شبه الجزيرة العربية عند ظهور الإسلام، وفترة البعثة النبوية وقيام الدولة الإسلامية، ثم عهد الخلفاء الراشدين؛
- حقبة الخلافتين الأموية والعباسية اللتين امتدت أثناءهما الدولة الإسلامية لتشمل مناطق كبيرة من القارات الثلاث: آسيا، إفريقيا وأوربا؛
- فترة تجزئة الغرب الإسلامي، وقيام أولى الدول الإسلامية المستقلة بهذه المنطقة.

وتم توظيف إلى جانب كتاب المعلم، كتاب التلميذ الذي زود بمجموعة من الوثائق والنصوص والخطاطات والرسوم والخرائط، التي تعتمد كنقطة انطلاق لاستنتاج المعارف والمعلومات، بتوظيف طريقة استنباطية، ويتم اختتام كل درس بنشاط تكميلي يشجع على التفكير والتأمل.

وبالرغم من غنى الوسائل التعليمية وتطور المقاربة المعتمدة مقارنة مع كتاب بنحيدة، فإن ما يلاحظ على هذا الكتاب : إهماله لفترة ما قبل الإسلام، وتقديمه لمفهوم خاص للوطن يشمل كل الأقاليم التي سيطرت عليها الدولة الإسلامية في أوج قوتها، وذلك على حساب تاريخ المغرب، متجاوزا بذلك مبدأ التدرج الذي حدد في البداية، ومغيبا فترة تاريخية بأبعادها الزمانية الشاسعة، ومتجاوزا الوعي بأهم القضايا الإنسانية المعاصرة، في تضارب صارخ مع مجموعة من المنطلقات التي حددها سلفا، كما أن الشكل المعتمد في محتوى كتاب التلميذ القائم على تقديم الملخص، يضرب أسس الطريقة الاستنباطية المراد توظيفها.

3. ***كتاب الاجتماعيات:***

وزارة التربية الوطنية، كتاب الاجتماعيات للسنة السادسة من التعليم الأساسي، كتاب المعلم، دار الثقافة، 1996.

تكررت نفس الأهداف لدرس الاجتماعيات بالسنة الخامسة من التعليم الأساسي، ونفس الشيء للأهداف النوعية لمادة التاريخ.

أما بخصوص برنامج التاريخ، فقد ركز على الغرب الإسلامي بين التجزئة والتوحيد، والشرق الإسلامي أيام الحروب الصليبية، وذلك خلال الحقبة الممتدة ما بين بداية القرن 3 الهجري / 9 الميلادي وحتى القرن 7هـ / 13 م. وركز على نشأة ونمو الدولة الإدريسية بالمغرب الأقصى، ودولتي الأغالبة والفاطميين بإفريقيا والمغرب الأوسط، وتطور الدولة الأموية بالأندلس، وأقصى هذا البرنامج إمارة برغواطة بالمغرب الأقصى (تامسنا)، وإمارة الرستميين بالجزائر.

وركز البرنامج بعد ذلك على محاولات توحيد الغرب الإسلامي، وذلك على يد المرابطين والموحدين انطلاقا من المغرب الأقصى، ثم محاولة التوحيد الحفصية انطلاقا من إفريقية.

وخصص المحور الأخير للعلاقات التي ربطت أوربا بالعالم الإسلامي خلال المرحلة الأولى من العصر الوسيط، وذلك بالتركيز على الحروب الصليبية ونتائجها المتعددة، مما كان له من الآثار على حركة النهضة في غرب أوربا ودخولها العصر الحديث.

وقد وظفت مجموعة من الوسائل التعلمية الواردة في كتاب التلميذ، أهمها الخريطة والصورة والجداول الإحصائية والخطابات. واعتمدت الطريقة الاستنباطية في مقاربة الدروس، ووظفت تقنيات التحديد والتحليل والمقارنة والاستخراج والربط والملاحظة والتصنيف والتمييز والإبراز، لاستنتاج المعارف والمعلومات التاريخية.

وبالرجوع إلى كتاب مادة الاجتماعيات الخاص بالتلميذ، نلاحظ أن القبائل الأمازيغية في تركيبتها الاجتماعية، ومميزاتها السياسية والاقتصادية التي تم التطرق إليها، جاءت عرضا ودون تفصيل أو توضيح في سياق التعريف بأعلام معروفة : قبيلة أوربة في درس قيام الدولة الإدريسية وامتدادها، قبيلة كتامة في درس قيام دولة الفاطميين، وقبائل صنهاجة (كدالة-لمتونة-مسوفة) في قيام الدولة المرابطية، وقبيلة هرغة في درس ابن تومرت ودعوته.

4. كتاب الجديد في الاجتماعيات:

البشير تامر وآخرون، الجديد في الاجتماعيات السنة الرابعة الابتدائية، دليل الأستاذ، دار نشر المعرفة، الطبعة الأولى 2003.

حدد الكتاب مجموعة من الكفايات المطلوبة على الشكل الآتي:

أ. الموضعة في الزمن:

- التعرف على المعاني الأولى للزمن؛
- التعرف على المفردات التاريخية، عقد، جيل، قرن، ألفية؛
- توطين أحداث على خط زمني؛
- ترتيب الأشياء حسب معيارين: اليوم / فيما مضى.

ب. قراءة آثار وشواهد عن الماضي:

- التعرف على بعض أدوات المؤرخ، وثيقة، شهادة، معاينة آثار؛

- التدرب على جمع معلومات حول مآثر، معلمة تاريخية.

ولتحقيق هذه الكفايات كان البرنامج على الشكل الآتي:

- تاريخ مدرستي (متى بنيت مدرستك؟ من خلال الوثائق من خلال الشهادات توظيف الخط الزمني)؛
- تاريخ أسرتي (أتعلم تمثيل تواريخ وأحداث على خط زمني، تواريخ ميلاد ثلاثة أجيال)؛
- كيف نحسب الزمن (السنوات والعقود، الأجيال: القرون ـ الألفية) (السوق بين اليوم والأمس ـ متى أنشئ ؟ ماذا يوجد به ؟).
- ألاحظ معالم الحي الذي أسكنه (كيف هو الآن؟ كيف كان؟ الحاضر والماضي (الزاوية، المسجد، دار الضريبة، الشرطة...)

ـ أبحث عن معالم قريتي/مدينتي.

ـ كيف نسمي كل ما قمنا به هذه السنة.

ولتحقيق الكفايات المحددة يبتدئ كل درس بتمهيد انطلاقا من وثيقة معينة، والإشارة إلى الهدف من الدرس، ثم يتم الشروع في الدراسة التاريخية، بالاستدلال بكل أنواع الوثائق المادية والآثار والشهادات الشفوية المختلفة، وتأتي مرحلة كيف أتعلم، لتدفع المتعلم للبحث في محيطه عن وثائق لتوظيفها في تعلمه، قصد تحقيق كفاية الموضعة في الزمن من جهة، وكفاية قراءة الآثار من جهة أخرى، مبتدئا بالملاحظة والوصف لينتقل إلى الاستئناس بالتفسير التاريخي في مستوياته الأولى.

وسجل لهذه المقاربة تمكين المتعلم من حس وفكر تاريخي، وتحسيسه بدور التاريخ في تنمية الوعي بالهوية، وبما تحتويها من انتماءات متعددة، مع الحرص على إدراج هذا الوعي بالذات في سياق منفتح على معرفة وفهم الآخر.

وتذكرنا هذه المواضيع ببرنامج التربية الأسرية للمستوى الثالث من 1985 إلى 1988.

5. الجديد في الاجتماعيات:

امحمد زكور وآخرون، الجديد في الاجتماعيات، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، دليل الأستاذ دار نشر المعرفة 2004.

* الكفايات والقدرات المستهدفة:

- الموضعة في الزمن؛
- التدرب على الترتيب الكرونولوجي لأحداث وتواريخ؛
- اكتساب المعاني لمفهوم التحول؛
- التعرف على مآثر تاريخية في المحيط القريب وإدراك واقعية الماضي؛
- التدرب على وصف معلمة تاريخية؛
- التدرب على مقارنة صور من المحيط القريب للمتعلم للاستئناس بالتفسير في مراحله الأولى؛
- الاستئناس بأدوات المؤرخ: أثر مكتوب، وثيقة، بقايا، حفريات، متحف ...

* عناصر البرنامج:

حياتنا بين الأمس واليوم:

1. السكن واللباس؛
2. المواصلات؛
3. التجارة؛
4. التعليم؛
5. ما يشهد على الماضي في مدينتي؛
6. ما يشهد على الماضي في قريتي؛
7. أمثل في جدول زمني أحداثا، شخصيات وأشياء من الحياة اليومية (1)؛
8. أمثل في جدول زمني أحداثا، شخصيات وأشياء من الحياة اليومية (2)؛
9. اكتشف ماضيا بعيدا بواسطة الأحداث الشفوية؛
10. اكتشف ماضيا بعيدا بواسطة الوثيقة المكتوبة؛
11. اكتشف ماضيا بعيدا جدا بواسطة الأركيولوجيا؛
12. تكوين ملف حول معلمة موجودة في البيئة المحلية للمتعلم.

ولتحقيق الكفايات المحددة، اعتمد الكتاب الأسلوب التشاركي القائم على توظيف وسائط متنوعة في متناول المتعلم، ومصحوبة بتوجيهات في سياق تفاعلي هادف، وذلك وفق المراحل الآتية:

* رصد مظاهر التطور في البيئة المحلية؛
* ملاحظة تلك المظاهر من خلال عنصر الزمن والتحولات المرتبطة به؛
* التركيز على ملاحظة ووصف المعالم والمآثر العمرانية، واكتشاف الماضي عبرها؛
* تدريب المتعلم على قراءة وإنجاز الجداول الزمنية، وإعداد ملف حول معلمة محلية من خلال:

- إبراز أهداف الدرس؛
- التحفيز على تدبير ورشة التعلم، وتوظيف المكتبات لدراسة قضايا مجاورة؛
- تعرف المصطلحات الجديدة؛
- استخلاص أهم المكتسبات عبر تقييم تكويني لعينة معبرة عنها.

وتبقى هذه المقاربة طموحة، ونتائجها مرتبطة بمدى قدرة المعلم على إعداد الوضعيات التربوية الملائمة للتعلم، وعلى تحديد الوسائل التعليمية اللازمة وتوجيه المتعلمين إليها. وتبقى مرتبطة بما هو محلي، وتحديد الأولويات بشكل بناء يساعد على تماسك النسيج الاجتماعي في المدن والقرى المغربية.

الخاتمة:

إن أي دراسة للتاريخ، لا تمكن من إعادة البناء والاكتشاف ومعايشة الأحداث والتفاعل معها، وتعديل المواقف وتكوين الاتجاهات، تبقى مجرد حكي وتأثيث للذاكرة وتخزين للمعارف، ويبقى التاريخ المحلي والجهوي والوطني الأساس لأية دراسة تاريخية، تريد أن تؤسس لجيل واع ومنفتح، كما يبقى النشاط الذاتي، والمشاركة الفاعلة للمتعلم، من أهم الشروط اللازمة لإكساب منهج الاكتساب داخل القسم وخارج المدرسة.

قراءة نقدية في مضامين
مقررات مادة التاريخ في التعليم الابتدائي

ذ. محمد رفيع

مركز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي- الناظور

تقديم:

إذا كانت وظيفة التاريخ تتمثل في نقل الذاكرة الجماعية، وترسيخ الهوية الحضارية في أعماق الإنسان الفاعل التاريخي، حتى يتفاعل إيجابيا مع محيطه الاجتماعي والإنساني. وكانت المعرفة التاريخية المدخل الصحيح لحسن استيعاب الحاضر بتناقضاته، وفضل التفاعل مع قضاياه المتشابكة، والمرتكز الأساس في إحكام التخطيط للمستقبل، فإن تدريس مادة التاريخ لأجيالنا في مراحلهم الدراسية، يعد إحدى الضمانات الكبرى لاستمرار الذاكرة الجماعية لمغربنا الأصيل عبر الأجيال، تحقيقا لتفاعل الإنسان المغربي مع هويته الحضارية في أبعادها المتنوعة. فهل واقع تدريس مادة التاريخ في المدرسة المغربية عموما، والمدرسة الابتدائية خصوصا، يستجيب لتلك الوظائف الكبرى، ويستبطن هذه القضايا العظمى؟

هذا ما سنحاول مقاربته في هذه المداخلة المتواضعة من خلال محورين اثنين:

أولهما: مضامين مقررات مادة التاريخ في المدرسة الابتدائية: دراسة وصفية تحليلية؛

ثانيهما: ملاحظات نقدية تقويمية.

المحور الأول: مضامين مقررات مادة التاريخ في المدرسة الابتدائية: دراسة وصفية تحليلية.

تندرج البرامج المقررة لمواد الاجتماعيات في المدرسة الابتدائية في سياق المنهاج العام لهذه المواد المنتظم لأسلاك التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي، كما أن هذا المنهاج يتموقع في سياق المراجعة الجديدة للمناهج التعليمية التي اعتمدها نظام التربية والتكوين ببلادنا.

وتتكون مواد الاجتماعيات، في المنهاج الجديد، من التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة، تقدم في السنوات الثلاث الأخيرة من المرحلة الابتدائية [1]، وذلك استنادا إلى ماسماه الكتاب الأبيض بالمستجدات الأساسية الواردة في الوثيقة الإطار، ومكانة قيم المواطنة وحقوق الإنسان، ومنطوق الإصلاح التربوي [2].

وقد اعتمد منهاج الاجتماعيات مبدأ التدرج على المستويين: العمودي (على صعيد الأسلاك التعليمية)، والأفقي (على صعيد سنوات السلك الواحد) في بناء الكفايات، انطلاقا من: الاستئناس فالاكتساب فالترسيخ، وهكذا اعتبر السلك الابتدائي سلك استئناس، والسلك الثانوي الإعدادي سلك اكتساب، والسلك الثانوي التأهيلي سلك ترسيخ.

وعلى المستوى العمودي في السلك الابتدائي، اعتبر السنة الرابعة استئناسية والخامسة اكتسابية والسادسة ترسيخية [3]. فما المضامين التاريخية التي يقدمها منهاج التاريخ في المدرسة الابتدائية في السنوات الثلاث ؟

أولا: مضامين منهاج مادة التاريخ للسنة الرابعة ابتدائي:

تعتبر السنة الرابعة ابتدائي في المنهاج الجديد السنة الأولى من سنوات دراسة الاجتماعيات وحدة مستقلة على سبيل الاستئناس، خلافا لما كان عليه الأمر في المنهاج القديم.

للإحاطة بمضامين مقرر هذه السنة، يتعين الحديث عن جملة من القضايا أوردها على الشكل التالي:

1. كفاياته الخاصة:

يرتكز مقرر هذه السنة على كفايتين أساسيتين اثنتين، ترجمت إلى جملة من القدرات التربوية، نبرز ذلك في الشبكة التالية [4]:

1. في المنهاج القديم كانت وحدة الاجتماعيات تقدم وحدة مستقلة في السنتين الخامسة والسادسة، بينما تقدم مبادؤها الأولية ضمنيا في باقي السنوات.
2. الكتاب الأبيض 63/2 مقدمة منهاج الاجتماعيات.
3. ينظر المصدر السابق.
4. ينظر المصدر السابق 63/2, ودليل الأستاذ الجديد في الاجتماعيات للسنة الرابعة ابتدائي ص.18.

المستوى	الكفايات	القدرات
السنة الرابعة	الموضعة في الزمن	التعرف على المعاني الأولية للزمن
		التعرف على مفردات تاريخية: عقد، جيل، قرن، ألفية.
		توطين أحداث على خط زمني
		ترتيب الأشياء حسب معيارين: اليوم/ فيما مضى.
	قراءة آثار وشواهد من الماضي	التعرف على بعض أدوات المؤرخ: وثيقة، شهادة، معاينة آثار... ألخ.
		التدرب على جمع معلومات حول مآثر/معلمة تاريخية

2. الغلاف الزمني لمواد الاجتماعيات:

الغلاف الزمني السنوي المخصص لمواد الاجتماعيات الثلاث بهذه السنة 34 ساعة، تم توزيعها إلى حصتين في الأسبوع تتناوب عليهما المكونات الثلاثة، بحيث تستغل في أسبوع ما، الحصتان للتاريخ والجغرافيا، وفي الأسبوع الذي يليه للتاريخ والتربية على المواطنة، وفي الأسبوع الثالث للجغرافيا والتربية على المواطنة، وفي مايلي شبكة توضح هذا التوزيع[5] :

المكونات	الحصص	مدة الحصة	المجموع
التاريخ	2	30 د	1 س
الجغرافيا		30 د	
التربية على المواطنة		30 د	
المجموع	2	–	1 س

3. تفاصيل البرنامج:

إذا أردنا أن نجمل القول في محور برنامج هذه السنة، فإننا نختزله في إحدى العبارتين: الوسط الاجتماعي المباشر والقريب من المتعلم (المدرسة، الأسرة، الحي، القرية، المدينة)، أو التاريخ المحلي.

وقد تم تفصيل هذا الذي أجملناه إجرائيا على الشكل التالي [6] :

5. ينظر الكتاب الأبيض 64/2 .
6. ينظر المصدر السابق 65/2، ودليل الأستاذ، ص.14 .

الكفايات / القدرات	عناصر البرنامج	استراتيجية التعلم + الوسائل
أ- الموضعة في الزمن: * التعرف على المعاني الأولية للزمن؛ * التعرف على مفردات تاريخية: عقد، جيل، قرن، ألفية؛ * توطين أحداث على خط زمني؛ * ترتيب الأشياء حسب معيارين: اليوم/ فيما مضى. ***ب- قراءة أثرية وشواهد من الماضي:*** * التعرف على بعض أدوات المؤرخ: وثيقة، شهادة، معاينة، آثار إلخ...؛ * التدرب على جمع معلومات حول مآثر/ معلمة تاريخية.	**تحسيس أولي بالتاريخ:** **1. تاريخ مدرستي: متى بنيت مدرستنا؟** - من خلال وثائق إدراية - من خلال شهادات - تسجيل بعض التواريخ على خط زمني **2. تاريخ أسرتي:** - أتعلم تحديد تواريخ وأحداث على خط زمني (تواريخ ميلاد ثلاثة أجيال) - أسجل أحداثا مهمة في حياتي: ميلادي، ميلاد أختي، دخولي إلى المدرسة... إلخ؛ - أرسم شجرة العائلة. **3. كيف نحسب الزمن؟** السنوات، العقود، الأجيال، القرون الألفية. - أتدرب على جمع شهادات - السوق بين اليوم والأمس: متى أنشئ؟ ماذا يوجد به الآن؟ بماذا يتبادل الناس حاليا؟ بماذا كانوا يتبادلون؟ **4. ألاحظ معالم الحي الذي أسكنه:** كيف هو الآن؟ كيف كان؟ الحاضر والماضي. - أتعلم جمع وثائق وتحديد تواريخها - دار الضريبة، الشرطة... - الفقيه: شهاداته عن الحاضر والماضي - الزاوية، المسجد: مساءلة أشخاص مسنين عن دورها الآن وفي الماضي **5. أبحث عن معالم قريتي/ مدينتي:** - أسأل جدتي عن بعض معالم قريتي - أتعرف بعض مآثر مدينتي: السور مهدم؟ متداع للسقوط؟ ما هو الذي لعبه في الماضي؟ - كيف نحافظ على آثارنا؟ **6. كيف نسمي كل ما قمنا به خلال هذه السنة؟** أنشطة تركز على: - الربط بين المعاني والمفردات التاريخية المدروسة - تعاريف للتحسيس بموضوع التاريخ وأدوات المؤرخ.	- المدرسة كمجال لتعلم أولي وكموضوع للمساءلة. - تكليف مجموعة من التلاميذ بجمع معلومات لدى إدارة المؤسسة: معنى الوثيقة - الخط الزمني - تكليف مجموعة أخرى بجمع معلومات عن السوق بعد إعداد المدرس ومجموع القسم - تقديم المعلومات المحصل عليها أمام باقي التلاميذ لمناقشتها - جمع شهادات - ملاحظة المعالم الموجودة ووصفها والمقارنة بين الماضي والحاضر - يبين المعلم للتلاميذ أن الأنشطة التي قاموا بها طوال السنة لجمع الأخبار والمعلومات عن طريق: شهادة شفوية، وثيقة مكتوبة، معاينة شواهد الماضي، تشبه عمل المؤرخ. - اختيار مرفق من البيئة المحلية للتلميذ وتطبيق الخطوات السابقة عليه: تسجيل ملاحظات، جمع شهادات، جمع وثائق.

ثانيا: مضامين منهاج مادة التاريخ للسنة الخامسة ابتدائي:

تعتبر السنة الخامسة المرحلة الثانية من مراحل تدريس مادة التاريخ بالتعليم الابتدائي، وهي مرحلة تقوم على اكتساب المعارف التاريخية بعد مرحلة الاستئناس في السنة الرابعة، ومدار مقرر هذه السنة على ثلاثة:

- الجانب المعرفي: يتمركز حول رصد مظاهر التطور في البيئة المحلية للمتعلم من خلال السكن واللباس والمواصلات والتجارة والتعليم، وملاحظة تلك المظاهر من خلال عنصر الزمن والتحولات المرتبطة به ومحاولة البحث عن الأسباب.
- الجانب المنهجي: يركز على ملاحظة ووصف المعالم والمآثر العمرانية عن طريق شبكة تسمح له باكتشاف الماضي عبرها.
- الجانب التطبيقي: ويقوم على تدريب المتعلم على قراءة وإنجاز الجداول الزمنية، وإعداد ملف حول معلمة من بيئته المحلية (7).

وللوقوف على بعض تفاصيل منهاج هذه السنة، أورد القضايا التالية:

1 الكفايات الخاصة:

يروم منهاج التاريخ بهذه السنة بناء كفايتين كليتين اثنتين: الموضعة في الزمن، ومعالجة شواهد من الماضي، وذلك من خلال رزمانة من القدرات التربوية، نوردها على الشكل التالي(8):

المستوى	الكفايات	القدرات
السنة الخامسة	الموضعة في الزمن	التدرب على الترتيب الكرونولوجي لأحداث وتواريخ
		اكتساب المعاني الأولى لمفهوم التحول
	قراءة آثار وشواهد من الماضي	التعرف على مآثر تاريخية في المحيط القريب وإدراك واقعية الماضي
		التدرب على وصف معلمة تاريخية
		التدرب على مقارنة صور من المحيط القريب للمتعلم للاستئناس بالتفسير في مراحله الأولى
		الاستئناس بأدوات المؤرخ: أثر مكتوب، وثيقة، بقايا حفريات، متحف

7. ينظر دليل الأستاذ للسنة الخامسة الجديد في الاجتماعيات، ص.15، مقارنا بكتاب التلميذ والتلميذة.

8. ينظر الكتاب الأبيض، 63/2 ودليل الأستاذ، ص.13.

2. الغلاف الزمني لمكونات الاجتماعيات بالسنتين الخامسة والسادسة:

الغلاف الزمني المخصص لوحدة الاجتماعيات بهذه السنة والتي تليها 51 ساعة سنويا، وذلك بنسبة ساعة ونصف في الأسبوع، بمعدل 30 دقيقة لكل مكون من المكونات الثلاثة، كما هو واضح في الشبكة التالية(9):

المكونات	الحصص	مدة الحصة	المجموع
التاريخ	1	30 د	30 د
الجغرافيا	1	30 د	30 د
التربية على المواطنة	1	30 د	30 د
المجموع	3	–	1 س 30 د

3. البرنامج السنوي:

المادة التاريخية التي اختيرت لهذه السنة لتكون المجال المعرفي والمنهجي لتحقيق الكفايتين الأساسيتن المؤطرة لمنهاج التاريخ في هذا المستوى، نقدمها مفصلة في الشبكة التالية(10):

9 . ينظر الكتاب الأبيض، 65/2.

10 . المصدر السابق، 66/2 ودليل الأستاذ، ص.13.

الكفايات / القدرات	عناصر البرنامج	استراتيجية التعلم + الوسائل
أ- الموضعة في الزمن: * التدرب على الترتيب الكرونولوجي لأحداث وتواريخ. * اكتساب المعاني الأولى لمفهوم التحول. **ب- معالجة شواهد من الماضي:** * التعرف على مآثر تاريخية في المحيط القريب وإدراك واقعية الماضي. * التدرب على وصف معلمة تاريخية. * التدرب على مقارنة صور من المحيط القريب للمتعلم * الاستئناس بالتفسير في مراحله الأولى. * الاستئناس بأدوات المؤرخ: أثر مكتوب، وثيقة، بقايا حفريات، متحف...	1. حياتنا بين اليوم والأمس: - السكن واللباس - المواصلات - التجارة - التعليم 2. ما يشهد على الماضي في مدينتي/ قريتي 3. أمثل في جدول زمني أحداثا (الاستعمار، المقاومة، الاستقلال، المسيرة)، شخصيات (ملوك، علماء مقاومون...)، أشياء من الحياة اليومية (الراديو، التلفاز، الحاسوب...) 4. أكتشف ماضيا قريبا بواسطة الشهادة الشفوية 5. أكتشف ماضيا بعيدا بواسطة الوثيقة المكتوبة. 6. أكتشف ماضيا بعيدا جدا: الأركيولوجيا، اللقى... 7. تكوين ملف حول معلمة موجودة في البيئة المحلية للمتعلم.	- ملاحظة موجهة للصورة. - ملاحظة الآثار وتسجيل معلومات حولها. - انطلاقا من الحياة اليومية يتوصل التلميذ إلى وصف التغيرات التي طرأت على جوانت من هذه الحياة: ماض/حاضر. - صور تمثل الماضي القريب والحاضر. - ملاحظة صورة مكان معين في فترتين: ماض قريب/ حاضر. - ملاحظة صور من الماضي القريب والحاضر ومقارنتها مع توسيع المقياس/ مدينة أخرى، دوار. - تسجيل الملاحظات حول التغيرات التي طرأت عبر الزمن، مع ذكر بعض التفاصيل التي تبرر الأجوبة. - التعامل مع الجدول الزمني. - ملاحظة وثيقة: عقد صداق، عقد كراء، عقد ازدياد، استخراج معلومات.

ثالثا: مضامين السنة السادسة ابتدائي:

تعد السنة السادسة الحلقة الثالثة والأخيرة في سلسلة تدريس مادة التاريخ بالمدرسة الابتدائية، وهي مرحلة ترسيخ مكتسبات السنتين السابقتين حسب الاستراتيجية الجديدة المتبعة في منهاج تدريس الاجتماعيات عامة والتاريخ خاصة [11]، وذلك وفق المقرر الجديد الذي ينتظر تطبيقه في السنة القادمة [12].

11 . سبق الحديث عن هذه الاستراتيجية في بداية هذا المحور.

12 . أما هذا الموسم الدراسي الحالي، فما زال يدرس في هذا المستوى المقرر القديم الذي يتمحور حول قضيتين اثنين: أ- الغرب الاسلامي بين التجزئة والتوحيد. ب- الشرق الاسلامي أيام الحروب الصليبية، وذلك خلال الفترة الممتدة ما بين القرن 3هـ/9م وق7هـ/13م، ينظر كتابا المعلم والتلميذ في الاجتماعيات للسنة السادسة أساسي.

ويمكن إجمال قضايا منهاج التاريخ لهذه السنة ـ وفق المنهجية المتبعة في هذا العرض فيما يلي:

1. الكفايات الخاصة:

يتأطر منهاج هذه السنة الختامية للمرحلة الابتدائية بكفايتين أساستين: أولاهما: الموضعة في الزمن، وثنتاهما: دراسة وثائق/آثار تاريخية، وقد تمت أجرأة هاتين الكفايتين بربطهما بجملة من القدرات التربوية، كما هو واضح في الشبكة التالية [13] :

المستوى	الكفايات	القدرات
السنة السادسة	الموضعة في الزمن	التعرف على العصور التاريخية
		موضعة مراحل تاريخية على خط زمني
		اكتساب المعاني الأولى لمفهوم التطور التاريخي.
	دراسة وثائق/ آثار تاريخية	قراءة تصميم بسيط لمدينة
		دراسة نصوص تاريخية بسيطة
		قراءة خريطة تاريخية بسيطة.
		ملاحظة ووصف آثار تاريخية

2. البرنامج السنوي:

تتمركز المادة التاريخية في برنامج السنة السادسة في موضوع محوري: المغرب عبر التاريخ: (ملتقى الحضارات)، وقد تم تفصيل هذا المجمل إلى مجموعة من الدروس، نبينها على الشكل التالي [14] :

13 . الكتاب الأبيض 63/2.

14 . المصدر السابق 66/2.

الكفايات / القدرات	عناصر البرنامج
أ - الموضعة في الزمن: - التعرف على العصور التاريخية. - موضعة مراحل تاريخية على خط زمني. - اكتساب المعاني الأولى لمفهوم التطور التاريخي. **ب - دراسة وثائق / آثار تاريخية:** - قراءة تصميم بسيط لمدينة؛ - دراسة نصوص تاريخية بسيطة؛ - قراءة خريطة تاريخية بسيطة؛ - ملاحظة ووصف آثار تاريخية.	**I. عهود ما قبل التاريخ** 1. أمثل العصور التاريخية في قطار التاريخ. 2. الإنسان البدائي: حياته، مسكنه، أدواته. 3. اكتشاف النار، تدجين الحيوانات. 4. الزراعة واستعمال المعادن، تطوير أدوات الاستقرار وبناء القرى. **II. تاريخ المغرب القديم: نتاج تفاعل بين حضارات متوسطية:** 5. وصول الفينيقيين والقرطاجيين إلى المغرب والآثار التي تركوها. 6. وصول الرومان ومقاومة المماليك الأمازيغية. الآثار الرومانية بالمغرب. **III. المغرب بعد الفتح الإسلامي:** 7. الفتح الإسلامي. 8. دراسة مدينة إسلامية: فاس في عهد الأدارسة نموذجا. 9. أقرا خريطة تاريخية: المرابطون: الطرق التجارية. 10. أدرس آثارا تاريخية: صومعة حسان، الكتبية. 11. السعديون :النشأة والتوسع- أتدرب على دراسة نص تاريخي. 12. أنجز خطا زمنيا يمثل المراحل الكبرى للدولة العلوية.

المحور الثاني: ملاحظات نقدية تقويمية:

من خلال ما عرضناه في المحور السابق من تفاصيل مضامين مقررات التاريخ في المدرسة الابتدائية، ندلي بجملة من الملاحظات التقويمية التي تتوخى إثارة جوانب الإشكال في هذا المنهاج الدراسي للتاريخ، وإبراز الثغرات التي ينبغي تلافيها بحثا عن أفق جديد لتدريس مادة التاريخ في مدارسنا تتحقق فيه معاني الصلح مع الذات، وتنجبر فيه انكسارات ذاكرتنا الجماعية.

وقد قسمت هذه الملاحظات إلى : ملاحظات كلية، وأخرى تفصيلية، أسردها بنوع من التركيز على الشكل التالي:

ملاحظات كلية :

وهي ملاحظات تسعى إلى إثارة الإشكالات الكبرى والقضايا الفلسفية العظمى في كليات المضامين التي ذكرنا، وهي كما يلي:

1 . ثنائية الذات والآخر:

ركز المنهاج الذي تتبعنا تفاصيله سابقا على ضرورة الانفتاح على الآخر، حتى إن مجرد ذكر معرفة الذات، إنما يأتي في سياق الحديث عن الآخر، كما أن معرفة الذات لاتتم إلا من مدخل معرفة الآخر، والقضية فيها عندي ملاحظات ثلاثة:

أ- التخوف من البحث في الذات من أجل حسن معرفتها والتصالح معها، وكأننا نعيش أزمة الانطوائية والانكفاء على الذات، والهروب من التواصل مع الآخر، في حين أن المغاربة ضربوا أروع الأمثلة في التاريخ، في القدرة على التواصل مع الأمم والشعوب ومختلف الثقافات؛

ب- إذا كان الانفتاح على الآخر أمرا مطلوبا، فإنه لا يتحقق بمعناه الإيجابي أخذا وعطاء، إلا إذا تأسس على معرفة عميقة وشاملة بالذات المغربية، واستبطان قوي للهوية الثقافية تشبعا وتحصنا، وإلا فهو استلاب وذوبان في الآخر، خصوصا في هذا العصر الذي تسوده الهيمنة الثقافية الأحادية، ويعرف هجوما متزايدا على الخصوصيات الثقافية للشعوب؛

ج- الهروب من الإشكال الحقيقي الذي مازال يسكن مناهجنا التعليمية وثقافتنا الوطنية، وهو الاعتراف بالذات والجرأة على إعلان الصلح مع أنفسنا، في اتجاه إعادة ترتيب موروثنا الثقافي.

2 . إذا كان التاريخ هو دراسة تطور المجتمعات البشرية في الزمان والمكان، فإن المعرفة التاريخية التي تدرس بمدرستنا الابتدائية - على الأقل - تقدم مفصولة عن الإنسان المغربي، فآن الأوان أن نربط تاريخ المغرب بالمغاربة في الزمان والمكان، بدل ربطه بأشخاص وأسر ودول.

3 . الاغتراب التاريخي مازال مستمرا في مناهجنا التعليمية، مادمنا نتحدث عن الحقب التاريخية، وعن ما قبل التاريخ دون أن نعرج على الإنسان المغربي وعطائه الحضاري في

الزمن القديم، وحتى حين أدرج موضوع ممالك الأمازيغ على سبيل المثال، فإنما أدرج في سياق الحديث عن الآخر المستعمر [15] وهذا احتقار للذات يجب إنهاؤه.

4 . حضور الخصوصية المغربية، سواء على مستوى الشخصية أو على مستوى الإسهام في بناء الحضارة الإنسانية، ضعيف في برامج التاريخ، لضعف التركيز على إبراز الذات المتميزة من خلال تفاعلها في الزمن مع محيطها الإنساني.

5 . لتجاوز الكثير من جوانب القصور في تدريس تاريخ المغرب، يتعين ربط مراجعة المناهج التعليمية بنتائج البحث العلمي التاريخي للاستفادة من تراكماته العلمية في هذا المجال.

6 . فلا نتوقع من مقررات للتاريخ معتلة بما ذكرناه من جوانب الإشكال والإهمال، سوى بناء صورة مضببة غير واضحة في أذهان المتعلمين، نرجو صادقين أن يتدارك هذا الأمر ويصحح.

ملاحظات تفصيلية :

وهي جملة من الملاحظات التفصيلية التي سجلتها من خلال دراستي وتفحصي لمضامين ما تقرر في المدرسة الابتدائية من مادة التاريخ، أذكرها مجملة فيما يلي:

1. في برنامج السنة الخامسة ابتدائي، يطغى التجريد على بعض المواضيع كالسكن واللباس، مع ضعف الربط بالمكان إبرازا للخصوصية والتنوع باستثناء النموذج الصحراوي المذكور، مع أن الموضوع فيه غنى وتنوع؛
2. درس المواصلات في برنامج السنة الخامسة فقير من حيث الأمثلة، إذ كان الأولى أن نطلع المتعلم على أنواع من المواصلات التي استعملها الإنسان عبر الزمن، ليدرك جليا مظاهر التحول في هذا الجانب؛
3. تم اختزال الزمن في ثنائية الماضي والحاضر، الكتاب والمدرسة، باب المنصور مقابل ضريح محمد الخامس... مع العلم أن السنة الخامسة مرحلة بناء مكتسبات تاريخية، جاءت بعد مرحلة الاستئناس في السنة الرابعة، فلا أرى مسوغا لتغييب الزمن القديم هنا وتفاعل الأمازيغ فيه؛

15 . ينظر برنامج السنة السادسة في المحور السابق.

4. الإشارة اليتيمة إلى الماضي القديم التي وردت في برنامج السنة الخامسة، ركزت على ما قبل التاريخ، وعلى الكتابة المصرية كلون من ألوان الوثائق الكتابية القديمة، وتجاهلت الإشارة إلى الوثائق الكتابية المغربية التي تثبت الوجود الحضاري للإنسان المغربي في تفاعله مع الزمن القديم، واشتد التجاهل للذات المغربية في الزمن القديم وبلغ أسلوب الإقصاء أوجه، حين عنون برنامج السنة السادسة بعبارة: المغرب عبر التاريخ، وأدرج في صلب البرنامج محور: تاريخ المغرب القديم، ثم جرى الحديث عن أمم طرأت على المغرب احتلالا، دون الحديث عن الإنسان الأصيل المتجذر في المكان اللهم ما ذكر على استحياء من مقاومة الأمازيغ للرومان؛

5. النصوص والصور الموظفة ضعيفة من حيث المحتوى التاريخي الشامل للزمان والمكان والإنسان، وذلك واضح من خلال الثنائيات المعتمدة: الماضي/الحاضر والتقليدي/العصري.

وفي ختام هذه المداخلة المتواضعة نشكر الإخوة في المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية على ما بذلوه من الجهود المتواصلة لتنظيم هذا الملتقى العلمي المتميز، راجيا لهم مزيدا من التوفيق في مسيرة خدمة تراثنا الثقافي الأمازيغي، والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

حضور مادة التاريخ بالمدرسة الأساسية
التصور والممارسة

ذ. محمد سندباد
مركز تكوين المعلمين والمعلمات . فاس

مدخل:

يعد التاريخ عاملا قويا في تحقيق الإقلاع النهضوي المأمول في الدول النامية، لأنه هو الذي يشكل الوعي ويؤسس الصورة عن الذات، ويرسم مختلف الرؤى المستقبلية، خصوصا عندما تلتقي كل الهواجس في أهمية تحقيق النهضة والتغيير والاستمرارية في التاريخ. وتظهر خطورة هذا الأخير في أهمية الماضي عند الإنسان ـ الثالثي ـ، لذلك تعمل كل الحركات السياسية والإصلاحية على استغلاله وتوظيفه في أي برنامج تدعو إليه: فهي لا تتكئ على عامل اللغة والدين ووحدة المصير والآمال والطموحات فحسب، بل تضيف إلى ذلك كله عامل الذاكرة المشتركة / التاريخ خصوصا، إذا كان ماضي أمة ما مشرفا، لأنه يضحى خير دعامة لها كي تتصور مستقبلا زاهيا، وهذا ما يسمح بالقول : إن التاريخ في الدول السائرة في طريق النمو مطالب أكثر من أي وقت مضى بأن يحقق الخطوات التالية:

1. **التسلح بالعلمية؛**
2. **أن يكون شموليا : يرصد كل المكونات والمقومات..؛**
3. **أن يتحرر من هيمنة النزعات الاستشراقية أو الاستغرابية، سواء كانت إيجابية أو سلبية، فأهل التاريخ أولى بكتابته وقراءته على الوجه المطلوب؛**
4. **إنشاء مدرسة محايدة للتاريخ، مطلعة على أحدث المنهجيات في هذا المجال حتى يتحصن التاريخ بالموضوعية والمنهجية العلمية الصارمة بعيدا عن أي زيغ أو شطط.**

خاصة أمام تزايد الاتجاهات الداعية إلى تأصيل المعاصرة وعصرنة الأصالة، وإلى القيام بمراجعة شاملة لكل مظاهر الحياة، بما في ذلك التاريخ الذي استدعت الضرورة فك التهميش عنه، والتعامل معه بنظرة نقدية من أجل إرساء العلاقة بالحاضر على أسس عقلانية وعلمية، أكثر من ذلك، فالمساعي المبذولة للنهوض بالتاريخ عندنا، لا زالت تعرف عدة ثغرات: كافتقار الدراسات التاريخية إلى أرضية فلسفية، تلك الأرضية التي يصعب في غيابها قيام أية فلسفة للتاريخ، فضلا عن كون تلك المحاولات ظلت متجمدة عند التاريخ الرسمي، ومنشغلة بالعديد من المفاهيم والطرائق الغربية، ثم غلبة ما هو إيديولوجي على ما هو معرفي، والتي تعني في نهاية المطاف انحصار الدراسات التاريخية في دائرة السرد وتراكم الأحداث (التاريخ التجميعي)، وعدم الارتفاع بها إلى آفاق (التاريخ التمحيصي) وما يتطلبه من نقد وتحليل...

انطلاقا من هذه التوطئة، لم يعد مستغربا أن تتوالى الصيحات بالعالم النامي (الشق المسلم منه) داخل الأوساط المشتغلة بالدراسات التاريخية، تدعو بين وقت وآخر إلى إعادة كتابة التاريخ وفق منهج علمي صارم، لعلة مفادها أن المؤرخ القديم كان يتنفس في مناخ سياسي حالك، يفرض عليه الانخراط في حلبة الموالاة وإظهار مناقب السلطة وإبراز مثالب السلطة المعارضة، سواء كانت تلك السلطة شرعية أم لا، عادلة أم ظالمة، وذلك بدعوى الحفاظ على وحدة الأمة، والتئام الجماعة والتصدي للأخطار الخارجية، وبحكم التكوين الفكري للمؤرخ فإن طغيان النظرة الدينية عنده، كانت حاضرة بقوة أثناء سرده للأحداث وتفسيره للظواهر التاريخية، وهناك ملاحظة أخرى لا تخلو بدورها من أهمية، تتعلق بمكانة التاريخ داخل التصنيفات التي وضعها المسلمون للعلوم: 'فالتاريخ إما غائب تماما من هذه التصنيفات، و إما يشغل مكانا ثانويا كمساعد للعلوم الدينية، و ذلك حسب نمط التصنيف نفسه'(1).

هكذا تبدو لنا المسألة التاريخية وبكل جلاء، شائكة وساخنة ومتشعبة جدا، وما يدل عن أهميتها كونها قد حظيت باهتمام الكثير من الباحثين، وبالتالي تنوولت من زوايا مختلفة، حيث نجد اتجاها يسلم بالتاريخ كما ورد علينا بدون تشكيك أو تساؤل، وآخر يعالج الموضوع بمعول

1 . علي أومليل، الخطاب التاريخي، دراسة منهجية ابن خلدون، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، ط. 2- 1984 ص. 46.

الانتقائية الذي يُبْقي ما هو مضيء، ويُنَسِّف ما هو مظلم، وثالثا يبدو منشغلا بالمناهج الغربية، وبين هؤلاء جميعا تبرز منهجيات تتمنطق إما بالتحليل أو التعليل أو التبرير.

وبالنسبة لنا تبقى خير خطوة نقوم بها هي حصر هذا الموضوع المغناطيسي في أحد أبعاده وهو البعد التعليمي، فما هي إذن تجليات هذا المجال المعرفي في المدرسة المغربية ؟

1. على المستوى التعليمي يمكن التمييز بين ثلاث مراحل مر منها تدريس مادة التاريخ بالتعليم الابتدائي :

1-1. مرحلة ما بعد الاستقلال، التي تميزت بغياب تصور واضح ورصين للغاية من وراء تدريس هذه المادة، كما أنها اتسمت بطابع الاختزالية الفجة والفقراتية، والشطط في إصدار الأحكام والتخلي عن إظهار العوامل الكامنة وراء بروز الظاهرة التاريخية، إضافة إلى سقوط المادة في نفس المزالق التي وقعت فيها المواد المدرسة، ألا وهي جعلها معدة أساسا للحفظ والاستظهار دون استيعاب أو فهم...

وللتدليل على ذلك سنعمد إلى إلقاء نظرة سريعة على المراجع المتداولة آنذاك:

في كتاب تاريخ المغرب، [2] تستوقفنا عبارات تفصح عن نفسها ولا تحتاج إلى أدنى تعليق من ذلك:

- 'سيدنا عقبة بن نافع الفهري' : (ص. 52)؛
- 'عظمة مولاي إدريس الأول' (ص. 42)؛
- 'الأستاذ الذي كون دولة عبد الله بن ياسين' (ص. 92)؛
- 'أمير المسلمين يوسف بن تاشفين المثل الأعلى للحاكم المغربي' (ص.94).

وتشتد غرابتنا عندما نتعامل مع النصين التاليين:

- قف، أيها المغربي خاشعا أمام عظمة مولاي إدريس الأكبر، واملأ قلبك بحبه، فهو رمز وحدتنا، ونور هدايتنا و سر عظمتنا، ولا زال المغاربة يحتفلون كل سنة بذكراه، فاحتفل مع المحتفلين بهذا البطل العظيم وقدسه مع المقدسين، فإنه أهل للاحتفال بذكراه وأهل للحب والتقديس' (ص.65)؛

2. محمد بن عبد السلام بن عبود، تاريخ المغرب، ج. 1، دار الكتاب البيضاء، ط: 3، 1961.

• "لم يكن مولاي إدريس الثاني كأبيه يطمع في الخلافة، وإنما كان يريد أن يكون في المغرب دولة مسلمة قوية" (ص.67).

أما صاحب كتاب "دروس تاريخ المغرب"، فقد ارتأى أن يكون مؤلفه واضح الأسلوب مجردا عن تعدد الروايات، ومختلف الأقوال، معللا لظواهر الأحداث التاريخية بموجبتها الاجتماعية والطبيعية [3] لذلك جعل كل درس يخضع لتقزيم غريب:

مثال: الدرس الأول: المغرب الأقصى:

موقع المغرب/سكان المغرب الأصليون/حياتهم الاجتماعية/ديانتهم/صفات البربر الخلقية/الخلاصة/الأسئلة (ص. 8 ـ 10).

الدرس الثاني: "الدولة الإدريسية"

وفادة المولى إدريس إلى المغرب الأقصى/بيعة المولى إدريس/عمل المولى إدريس/وفاة المولى إدريس/الخلاصة / الأسئلة (ص. 34 ـ 36).

2-1. مرحلة التعليم الأساسي : اتجه اهتمامها إلى رصد الأهداف العامة لمادة الاجتماعيات ككل، ثم أهدافها النوعية، حيث أوكل لدرس التاريخ تحقيق الأهداف التالية:

إدراك مفهوم الزمان وتمثل مختلف الفترات التاريخية، إلى جانب ترتيب الأحداث ترتيبا سببياً؛

الوعي بأهمية الماضي لفهم الحاضر، وبالتالي التطلع إلى المستقبل؛

التعامل مع الآثار والوثائق التاريخية، في أفق تنمية الحس التاريخي؛

على مستوى الأسس التي بني عليها البرنامج، فقد تم حصرها في:

ـ أهمية احترام منطق المادة المؤسسة على مراعاة التدرج الزمني، والتحقيب التاريخي؛

ـ جعل محتوى البرنامج منبن على أساس إعطاء الأولوية لما له ارتباط بالتاريخ الإسلامي؛ وضمنه التاريخ الوطني مع التفتح على التاريخ العالمي؛

ـ الاهتمام بدراسة ما هو حضاري واجتماعي واقتصادي وثقافي وعمراني، دون إغفال ما هو سياسي؛

3. الهاشمي الفيلالي، دروس تاريخ المغرب، دار السلمى، ط: 3-1961 ص. 4.

- ضرورة الترابط بين وحدات مقرر السنة السادسة في ما بينها، ثم مابينها وبين مقرر السنة الخامسة، وتقاطعها مع وحدتي اللغة العربية والتربية الإسلامية، وتكامل برنامج التاريخ مع باقي مواد وحدة الاجتماعيات، على صعيد الأهداف والطرائق و الوسائل؛
- مراعاة مستوى المتعلم العمري والتعليمي.

داخل حجرة الدرس بالنسبة للسنة الخامسة، سيعانق المتعلم الدعوة الإسلامية والخلافة الكبرى بالشرق، في الفترة ما بين القرنين الأول والثاني للهجرة، وبالنسبة للسنة السادسة يتعامل المتعلم مع تاريخ الغرب الإسلامي ما بين نهاية القرن الثاني والثالث الهجريين...

انطلاقا مما تقدم، لا بد أن يتساءل المهتم بالشأن التربوي عن مشروعية عدم إدراج الماضي القديم في المناهج، والضرب صفحا عن العصرين الحديث والمعاصر، ولماذا الاقتصار على العصر المشرق في تاريخ المسلمين، وانتقاء محاور بعينها تفتقر إلى خيط رفيع يجمعها، ولماذا تسطر أهداف دون الالتزام باحترام الحد الأدنى منها؟

مع الإصلاح البيداغوجي الجديد، الذي اتخذ من الميثاق خير دعامة له، نجد الفلسفة التربوية المغربية المعاصرة، تتكئ على مرتكزات ثابتة تتمظهر في: الوطنية والملكية الدستورية والعروبة والانفتاح والديموقراطية والتحديث، مما يعني أن يغدو الطفل محور العملية التربوية التكوينية والمعرفة حقا للجميع، والمؤسسة التربوية مؤسسة فاعلة لها علاقة متوازنة بالمجتمع، تتعزز فيها حقوق الإنسان والمساواة، مما يستدعي تشاركية الجماعات المحلية والأسر وتجنيد طاقات هيئة التسيير والتدريس والإشراف، أي أننا نصبح في الأخير أمام تعبئة وطنية لتجدد يد المدرسة تمتد عقوداً من الزمن، هذه المدرسة التي ستحظى بالأسبقية الوطنية بعد الوحدة الترابية مع منحها أقصى العناية والاهتمام من طرف القوى الحية للبلاد.

ما هو الأثر لهذا التصور المغري على الفعل التعليمي، خصوصا مادة التاريخ؟ هل بمقدورنا معاينة إعادة تحديد مهام المدرسة، ومكانة المتعلم ووظيفة المواد اجتماعيا وتربويا، كما جاء في مستهل مشروع إصلاح منهاج الاجتماعيات بمنظومتها التربوية؟

لقد تم إدماج مادة التاريخ بدءاً من السنة الرابعة ابتدائي، مع تحديد الكفايات المراد تحقيقها على ثلاث سنوات، والتي يمكن إجمالها في الموضعة في الزمن، والتعامل مع الماضي،

بحيث حددت عناصر البرنامج بالقسم الرابع في تاريخ مدرسة المتعلم / أسرته / حساب الزمن/ ملاحظة معالم الحي الذي يسكنه / معالم قريته / مدينته.

مقرر القسم الخامس، يتعلق موضوعه بالحياة بين الأمس واليوم / ما يشهد على الماضي بمدينته/قريته. تمثيل في جدول زمني أحداث اكتشاف ماض قريب بواسطة الشهادة الشفوية/الوثيقة المكتوبة - اكتشاف ماض بعيد. تكوين ملف حول معلمة موجودة في البيئة المحلية للمتعلم.

أما مقرر القسم السادس فيتناول: عهود ما قبل التاريخ / تاريخ المغرب القديم / المغرب بعد الفتح الإسلامي.

وما يمكن أن نستنتج في هذه المرحلة الثالثة، هو أن مادة التاريخ في تجلياتها الأولى بالمدرسة المغربية، قد تم حصرها في الوسط القريب من المتعلم في خطوة لإدراك التاريخ في بعده العام، وإذا كان هذا التوجه يبدو إيجابيا، إلا أنه في عمقه يستدعي استحضار أسئلة تفرض نفسها بقوة متمثلة في: الخلط الحاصل بين محاور هذه المادة، وما كان يسمى بالتربية الوطنية من جهة، وبعض المواد المدرسة من جهة ثانية، مع التساؤل عن إمكانية إدراك التاريخ في كل أبعاده الزمنية، بل إدراك أهميته وخطورته، وبعبارة موجزة أي تاريخ نروم تدريسه للمتمدرس المغربي؟ وما الغاية التي نسعى إلى تحقيقها؟

أما إذا أخذنا التصورات الثلاثة المتعامل معها ككل، فواضح أنها حاولت تشييد رؤية نظرية، تترك بصماتها القوية في مجال الممارسة أي داخل الفصل من خلال تنمية الحس التاريخي في نفسية المتعلم، وغني عن أي توضيح أنه ليس من باب الضرورة، أن يكون التصور واضحا متماسكا ومدركا لأبعاده وتوجهاته، حتى ينعكس كله على الساحة البيداغوجية وفي مدى أبعد، جعل للفعل التربوي وقعه على نفسية المتعلم ومحيطه.

هل سيحقق الإصلاح التربوي هذه المهمة الشائكة؟

3-1 كيف نرقى بتدريس مادة التاريخ في تعليمنا الابتدائي، وبالتالي نصحح علاقتنا بالماضي ونستشرف الآفاق المستقبلية على الوجه الصحيح؟

إن أول وأهم وأصعب خطوة يجب القيام بها، هي البدء بالمراجعة الشاملة لكل مظاهر الحياة عندنا، وإذا أخذنا درس التاريخ نموذجا فإننا سنجده في أمس الحاجة إلى فك التهميش عنه، والتعامل معه بنظرة نقدية من أجل إرساء علاقتنا بالحاضر، ثم المستقبل على أسس عقلانية وعلمية. إن درس التاريخ وثيق الصلة بالفلسفة التربوية التي تؤطره، وما يرتبط بذلك من عوامل متداخلة: مدرس، وسائل ديداكتيكية، محيط المعلم، رجال الإدارة والإشراف، إنه يترعرع في مدرسة وطنية يشتد عوده بالتعليل وإثارة جوانبه المضيئة والمظلمة، وعندما يطغى عليه طابع الشمولية، إذ ذاك سوف يتموضع في أكثر من إطار، وسيكتسب المتعلم القدرة على التعرف على هوية الإنسان المغربي في علاقته بالآخر، سواء المحلي أو العالمي، إن التاريخ ليس سردا للصراعات والحروب، إنه يميط اللثام عن الجانب الحضاري، أي إنسانية الإنسان وصراعه مع الزمن والتشوف نحو الأفضل.

مضامين المقررات التاريخية بالتعليم الابتدائي
(المستوى الخامس والسادس نموذجا)

ذ. محمد بطار

مجموعة مدارس المعيصرة. نيابة شيشاوة

تقديم:

لقد شرعت منظومتنا التربوية في تنفيذ مقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والتي تتضمن مراجعة وصياغة المناهج الدراسية، وجعلها أكثر انسجاما مع حاجات المواطن وطموحاته.

وفي هذا الإطار يندمج منهاج وحدة الاجتماعيات في شكل منظومة تربوية، تتكامل عناصرها لتنمية الكفايات المجتمعية في أبعادها الفكرية والمهارية و الوجدانية.

ويعتمد منهاج وحدة الاجتماعيات على مجموعة أسس هي:

- **مراعاة خصوصية المتعلم على المستويين السيكولوجي والثقافي:**

فالمتعلم في هذه المرحلة العمرية - 10 سنوات- لا تزال قدرته على التعامل مع المعرفة المجردة في طريق الاكتمال، لذلك يظل انتقاء مضامين التعلم، وتبسيط الحقائق ونهج أسلوب التدرج وتعدد الأمثلة والعناية بالملموس من الأولويات التربوية.

- **اعتماد الأسلوب التشاركي:** بين المدرس والمتعلم، وذلك لبلورة الكفايات وترسيخها وتوظيفها. ومعلوم أن المقاربة التشاركية تمهد للعمل داخل المجموعات وتنمي ثقافة الحوار؛
- **توظيف الوسائط و الوثائق التربوية:** فالوثيقة هي اللبنة الأولى التي يُبنى بها العمل التشاركي، ومن خلالها يتم إبراز القدرات الفكرية والمهارات العملية والوجدانية؛

- **استحضار منطق المادة:** في بناء التعلم، فالتاريخ مثلا : يفرض احترام التدرج الزماني والتعقيب التاريخي، ولا يمكن تدريسه دون التفكير في الغاية من هذا التدريس، ذلك أن التاريخ مرتبط بمنظومة القيم التي تكون فلسفة المجتمع ككل.

وانطلاقا من هذه المرتكزات، تمت هندسة دروس الاجتماعيات ومعالجة المضامين وتوظيف الوثائق والصور والرسوم المساعدة على تدريس هذه الوحدة.

1. محتوى مقرر التاريخ بالمستوى الخامس: مقارنة بين المقرر القديم والمقرر الجديد:

كانت الاجتماعيات، قبل العمل بنظام التعليم الأساسي سنة 1985 تدرس ابتداءاً من المستوى الثالث، وكان البرنامج يتخذ مبدأ التدريس الحلزوني enseignement spiral، بمعنى أن تدريس الاجتماعيات يتم بطريقة بناء المفاهيم الأساسية بناءاً تدريجيا يوازي نمو الطفل الذهني. وفي سنة 1990 بدأ العمل ببرنامج التعليم الأساسي الجديد، والذي جعل وحدة الاجتماعيات تدرس في المرحلة الثالثة أي القسمين الخامس والسادس، (علما أن مفاهيم هذه الوحدة وأهدافها حاضرة ومدمجة ضمنيا في وحدات المرحلتين الأوليتين).

أما وحدة الاجتماعيات في الإصلاح الحالي، فقد أصبحت تدرس في المرحلة الثانية من التعليم الابتدائي (المستوى الرابع)، والمرحلة الثالثة (المستويين الخامس والسادس)، مع تغيير جذري لمضامين الوحدة ككل.

1.1. محتوى مادة التاريخ في المقرر القديم (الاجتماعيات المستوى الخامس):

يتناول منهاج التاريخ في المقرر القديم مرحلة ظهور الإسلام وانتشاره، وكذا الخلافة الإسلامية الكبرى، وذلك من خلال ثلاثة محاور:

المحور الأول: يتناول ظروف شبه الجزيرة العربية عند ظهور الإسلام، وفترة البعثة النبوية، وقيام الدولة الإسلامية، ثم عهد الخلفاء الراشدين.

المحور الثاني: يتطرق إلى حقبة الخلافتين الأموية والعباسية اللتين امتدتا إلى آسيا، وإفريقيا وأوربا.

المحور الثالث: يعالج فترة تجزئة الغرب الإسلامي، وقيام أولى الدول الإسلامية المستقلة بهذه المنطقة.

ولقد حظي تاريخ شمال إفريقيا بصفة عامة، وتاريخ المغرب الأقصى بشكل خاص، بحصة الأسد في برنامج هذا المستوى، وذلك حتى يتسنى للتلميذ أخذ فكرة عن أحداث وطنه والمنطقة الجغرافية التي ينتمي إليها، وليلمس إسهاماتها في إطار التاريخ الإسلامي خلال الفترة المدروسة.

2.1 محتوى مادة التاريخ في المقرر الجديد (الجديد في الاجتماعيات المستوى الخامس كنموذج) :

يتناول منهاج التاريخ في المقرر الجديد ثلاثة محاور كذلك، لكنها تختلف شكلا ومضمونا عن محاور المقرر القديم.

المحور الأول: يعالج التحولات التي طرأت على جوانب من الحياة بين الحاضر والماضي، انطلاقا من البيئة المحلية للمتعلم ومن تاريخه المعيش، للرجوع به إلى الماضي حتى يتمكن من تمثل بعض جوانبه، وذلك من خلال دروس السكن و اللباس، المواصلات والتجارة والتعليم.

المحور الثاني: ويهدف إلى تدريب المتعلم على كيفية اكتشاف ماضي مدينته وقريته، عن طريق دراسة مآثرها التاريخية بتطبيق خطوات منهجية تسهل عليه التوصل إلى المعلومة التاريخية.

المحور الثالث: ويتميز بكونه يهدف إلى تعليم مهارة التعامل مع الخط والجدول الزمنيين، وكذلك إبراز دور الشهادة الشفوية المباشرة والمدونة، والتي هي من مصادر استقاء المعلومات التاريخية.

ومن خلال مقارنة محتوى المقررين، يتضح جليا مدى الاختلاف الكبير، بين الحقبة التاريخية التي كانت تدرس بالمستوى الخامس، والحقبة التاريخية التي تدرس الآن، وكذا طريقة تقديم دروس التاريخ، التي أصبحت تعتمد على الملاحظة والمقارنة والبحث.

2. محتوى مقرر التاريخ بالقسم السادس:

ويعتبر برنامج التاريخ للسنة السادسة من التعليم الابتدائي امتدادا لبرنامج السنة الخامسة (المقرر القديم)، ويتكون البرنامج من ثلاثة محاور:

المحور الأول: يتطرق إلى أول دولة إسلامية تأسست بالمغرب الأقصى من خلال دروس: - قيام الدولة الادريسية وامتدادها، - التجارة في عهد الأدارسة، - تأسيس فاس. وكذلك الدول التي تعاقبت على منطقة شمال إفريقيا. وتلخص ذلك في دروس قيام دولة الأغالبة، - قيام دولة الفاطميين. ويعالج هذا المحور كذلك الوضعية السياسية والاقتصادية والثقافية بالأندلس خلال القرن 5 هـ/11م.

المحور الثاني: ويتناول قيام الدولة المرابطية والدولة الموحدية. - التجارة في عهد المرابطين والموحدين. - ابن تومرت ودعوته وتأسيس مراكش والرباط وقصبة الأوداية. دون أن ننسى درس الدولة الحفصية وامتدادها.

المحور الثالث: ويعالج الشرق الإسلامي عند بداية الحملات الصليبية. - أسباب الحروب الصليبية ومراحلها الكبرى، نتائج الحروب الصليبية على الشرق الإسلامي.

وفيما يلي جداول تبين عناوين دروس التاريخ بالمستويين الخامس والسادس:

برنامج التاريخ بالمستوى الخامس ابتدائي
(المقرر القديم)

المحور	عناوين الدروس
الأول	1. المدينة والقبيلة العربية قبل ظهور الإسلام؛ 2. نشأة الرسول؛ 3. مراحل الدعوة الإسلامية بمكة؛ 4. قيام الدولة الإسلامية؛ 5. الخلافة الراشدية؛ 6. الفتوحات في عهد الخلفاء الراشدين؛ 7. افريقيا الشمالية عند بداية الفتح الإسلامي؛
الثاني	8. تأسيس الخلافة الأموية؛ 9. الفتوحات الأموية؛ 10. المساحات المزروعة وامتلاك الأراضي؛ 11. الدعوة العباسية؛ 12. الخلافة العباسية خلال العصر الأول؛ 13. التجارة الإسلامية في العصر العباسي الأول؛
الثالث	14. الحياة الثقافية في العصر العباسي الأول؛ 15. بغداد؛ 16. الغرب الإسلامي في القرن الثاني الهجري؛ 17. الإمارات الإسلامية بالمغرب الأقصى؛ 18. الحكم الأموي بالأندلس؛ 19. جامع قرطبة؛

برنامج التاريخ بالمستوى الخامس ابتدائي (المقرر الجديد)

المحور	عناوين الدروس
الأول	1. حياتنا بين اليوم والأمس: السكن واللباس؛ 2. حياتنا بين اليوم والأمس: المواصلات؛ 3. حياتنا بين اليوم والأمس: التجارة؛ 4. حياتنا بين اليوم والأمس: التعليم؛
الثاني	5. ما يشهد على الماضي في مدينتي: أدرس مآثر مدينتي؛ 6. ما يشهد على الماضي في قريتي: أدرس مآثر قريتي؛ 7. أمثل في جدول زمني أحداث وشخصيات وأشياء من الحياة اليومية1؛ 8. أمثل في جدول زمني أحداثا وشخصيات وأشياء من الحياة اليومية 2 ؛
الثالث	9. أكتشف ماضيا قريبا بواسطة الشهادة الشفوية؛ 10. أكتشف ماضيا بعيدا بواسطة الوثيقة المكتوبة؛ 11. أكتشف ماضيا بعيدا جدا: الأركيولوجيا، اللقى؛ 12. أنجز ملفا حول معلمة في بيئتي المحلية

برنامج التاريخ بالمستوى السادس ابتدائي

المحور	عناوين الدروس
الأول	1. قيام الدولة الإدريسية وامتدادها؛ 2. التجارة المغربية في عهد الأدارسة؛ 3. فاس في عهد الأدارسة؛ 4. قيام دولة الأغالبة وامتدادها؛ 5. قيام دولة الفاطميين وامتدادها؛ 6. الوضعية السياسية بالأندلس خلال القرن 5هـ؛ 7. الحياة الإقتصادية بالأندلس؛ 8. الحياة الثقافية بالأندلس.
الثاني	9. قيام الدولة المرابطية وامتدادها؛ 10. الطرق التجارية المارة بالدولة المرابطية؛ 11. تأسيس مراكش؛ 12. ابن تومرت ودعوته؛ 13. قيام الدولة الموحدية وامتدادها؛ 14. الطرق التجارية المارة بالدولةالموحدية؛ 15. مدينة الرباط وقصبة الأوداية؛ 16. قيام الدولة الحفصية و امتدادها.
الثالث	17. الشرق الإسلامي عند بداية الحملات الصليبية؛ 18. أسباب الحروب الصليبية ومراحلها الكبرى؛ 19. نتائج الحروب الصليبية على الشرق الإسلامي.

مراجع:

- سلسلة التكوين التربوي رقم 9 تدريس الاجتماعيات لعبد اللطيف أوبلا.
- كتاب الاجتماعيات السنة الخامسة (كتاب المعلم) الطبعة السابعة 2000/2001.
- الجديد في الاجتماعيات السنة الخامسة ابتدائي (دليل الأستاذ) الطبعة الأولى.
- كتاب الاجتماعيات السنة السادسة أساسي (كتاب المعلم).

المحور الثالث

مادة التاريخ في التعليم الثانوي:
تحليل المضامين

تاريخ المغرب من
خلال مقررات الإعدادي

ذ. صالح شكَاكَ

ثانوية عبد الله الشفشاوني - تمارة

مقدمة

يندرج تدريس مادة التاريخ في مقررات التعليم الثانوي الإعدادي ضمن مادة تعرف بالاجتماعيات، حيث يدرس التاريخ إلى جانب الجغرافية والتربية على المواطنة (1).

وتتجلى المواصفات، من حيث القيم والمقاييس الاجتماعية المرتبطة بها، في:

- التموقع في الزمان والمكان؛
- التشبع بقيم الحضارة المغربية بكل مكوناتها والوعي بتنوع وتكامل روافدها؛
- التشبع بحب الوطن وخدمته؛
- الانفتاح على قيم الحضارة المعاصرة وإنجازاتها، وذلك بالمساهمة في التكوين الشخصي للإنسان، بتلقينه ذاكرة جماعية تتسع من المجموعة المحلية إلى الأمة ثم إلى الكون.

ومن القيم والكفايات التي انبنت عليها الاختيارات والتوجهات التربوية : قيم الهوية والمواطنة والوعي بالزمن واحترام البيئة الطبيعية والتعامل الإيجابي مع الثقافة الشعبية والتراث الثقافي والحضاري المغربي (2).

---

1 . مازالت هذه المادة تحمل أسماء أخرى كالتربية الوطنية (الثالثة ثانوي إعدادي)، الشأن المحلي (الثانية بكالوريا).

2 . الكتاب الأبيض، ج.5، المناهج التربوية لقطب الآداب والإنسانيات، وزارة التربية الوطنية، يونيو 2002، ص.240.

وغطت مقررات التاريخ في هذه المستويات الثلاثة، جل مراحل التاريخ في إطار تسلسل كرنولوجي، يبدأ بالتاريخ القديم وجزء من التاريخ الوسيط، بالنسبة للسنة الأولى، ثم التاريخ الوسيط والحديث بالنسبة للسنة الثانية. أما السنة الثالثة فيتناول مقررها التاريخ المعاصر. فإلى أي حد تعطي هذه المقررات مكانة خاصة لتاريخ المغرب عامة والحضارة المغربية خاصة ؟

I. المقررات السابقة :

1. **السنة السابعة من التعليم الأساسي** (3)

يبلغ عدد الدروس المقررة في هذه السنة تسعة عشر درسا. وتهتم بفترة القرون الوسطى، بدءا بالقرن الثالث عشر وإلى غاية العصر الحديث (4). وخصصت في هذا المقرر ثمانية دروس للمغرب، بدءا بقيام الدولة المرينية إلى غاية تدهور الدولة السعدية، أربعة من هذه الدروس غلب عليها الطابع السياسي والعسكري. وعالجت أربعة منها الجانب الحضاري. عالج درسان منها الحضارة المغربية في العهد المريني: بالمجتمع والحياة الاقتصادية والعمران والفكر. وهي نفس الأوجه الحضارية التي عالجها درسان خاصان بالحضارة المغربية في عهد السعديين. وتفكيكا لهذه الحضارة، تمت هيكلتها بمنهجية تعتمد الحديث عن النظام العسكري والإداري للدولة (5)، ثم الوضع الاجتماعي كالظاهرة الحضرية والهجرة، وعالجت الحياة الاقتصادية أنشطة الحرف والتجارة (6)، وختمت بإشارات حول العملة المغربية ونظام الجبايات (7). وفي الميدان العمراني والفكري تم التطرق إلى المعمار المغربي ومنشآته ومجالات الإنتاج العلمي والأدبي (8).

واعتمدت هذه الدروس على نصوص منتقاة من بعض المصادر المغربية، كمقدمة ابن خلدون، ومسالك الأبصار في ممالك الأمصار لابن فضل الله العمري، وروضة النسرين في دولة بني مرين لأبي الوليد إسماعيل بن الأحمر، ووصف إفريقيا للحسن الوزان، إضافة إلى نصين

3 . التاريخ، السنة السابعة من التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، 1991 ,

4 . تأتي هذه الدروس في إطار كرنولوجي يتوخى الارتكاز على مقررات التاريخ بالسنتين الخامسة والسادسة من التعليم الأساسي.

5 . التاريخ، السنة السابعة ...، م.س، ص. ص. 75-76.

6 . نفسه، ص. 77.

7 . نفسه، ص ص. 79.78.

8 . نفسه، ص ص. 85.84.

معاصرين لمحمد المنوني وعبد الله كَنون (9). أما الصور فكانت من قلب مدرسة العطارين والمدرسة البوعنانية وشالة (10). أما في درس الحضارة المغربية في عهد السعديين، فاعتمدت بعض المصادر، مثل: مناهل الصفا لعبد العزيز الفشتالي، ونزهة الحادي لمحمد اليفرني ونفح الطيب لأحمد المقري (11). واعتمدت كذلك عدة صور منها: حصن بفاس، ولباس المنصورية، وأطلال معصرة السكر، وواجهة مدرسة ابن يوسف، وبقايا قصر البديع، وضريح السعديين(12).

2. السنة الثامنة من التعليم الأساسي (13)

ينطلق مقرر هذا المستوى من حيث انتهى مقرر السنة السابعة أي من القرن السابع عشر، في إطار التسلسل الكرنولوجي لمقررات التاريخ. وقسم المقرر إلى محورين غير متوازيين من حيث عدد الدروس. بحيث اشتمل المحور الأول على أربعة دروس، وعنون بأوربا بين القرنين السابع عشر والثامن عشر (14)، درس منها عالج الثورة الأمريكية وتطور الولايات المتحدة الأمريكية (15).

واشتمل المحور الثاني الحامل لعنوان: العالم الإسلامي وإفريقيا في مواجهة الأطماع الأوربية بين القرنين السابع عشر والتاسع عشر، على ستة عشر درسا، تطرق خمسة منها إلى الدولة العثمانية وشمال إفريقيا. وعالجت الدروس الممتدة من الدرس العاشر، أي قيام الدولة العلوية، إلى الدرس الثامن عشر، أي التهافت الإمبريالي على المغرب والسير نحو فرض الحماية، تاريخ المغرب. فمن أصل تسعة دروس مخصصة للمغرب، عني درس واحد بالحضارة المغربية في القرنين السابع عشر والثامن عشر، ولم يخرج عن المألوف في مثل هذه المواضيع، بحيث تطرق لمسألة التنظيم الإداري والعسكري كالأجهزة الإدارية المكونة للمخزن المركزي والمحلي (16). وفي

9 . ورقات عن الحضارة المغربية في عصر بني مرين، النبوغ المغربي، ج.1.

10 . التاريخ، السنة السابعة ...، م.س، ص. ص. 82-83.

11 . أنظر مثلا ، نص حول زراعة قصب السكر والمعاصر السكرية في عهد أحمد المنصور، ص.127 ونص حول قصر البديع، ص.135. ونص حول تأثير العنصر الأندلسي في الحضارة المغربية، ص. 125.

12 . وتتوزع هذه الصور تباعا على الصفحات: 118-125-128-136-137.

13 . التاريخ، السنة الثامنة من التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، 1992.

14 . نفسه، ص.ص.36.7.

15 . نفسه، ص.ص.22.15.

16 . نفسه، ص.ص.93.92.

معرض حديثه عن الحياة الاقتصادية والاجتماعية، ركز الدرس على الميدان المالي من حيث العملة والضرائب. ولم تعالج المسألة الاجتماعية إلا بإشارات إلى تعاقب سنوات الجفاف والأوبئة وآثارها الديمغرافية، الأمر الذي استغله كبار التجار والمضاربين لشراء الأراضي، في حين بدأت الحرف تعاني من المنافسة مع دخول عادات استهلاكية جديدة [17]. وتناول الدرس في محوره الثاني الميدانين المعماري والثقافي [18]. ولتقريب هذه المعطيات، تم اعتماد نص تاريخي مقتطف من الروضة السليمانية للزياني حول تكوين جيش البخاري [19]. ونص تاريخي مقتطف من رسالة من السلطان المولى إسماعيل إلى كارلوس، ملك إسبانيا، في موضوع الأسرى [20]. كما تم اعتماد بعض الآثار، من صور لنقود مغربية، وقنطرة مولاي اسماعيل على نهر أمر الربيع، وباب البحر بالصويرة، وأسوار مكناس، ومسجد من مكناس، ومدرسة الشراطين بفاس [21]. ويمكن للمجتهد أن يستخلص بعض التحولات الحضارية التي بدأ يعرفها المغرب جراء الضغط الأوربي المتزايد عليه، من خلال الدروس رقم: ستة عشر وسبعة عشر وثمانية عشر [22].

3. السنة التاسعة من التعليم الأساسي [23]

انسجاما مع المنحى الكرنولوجي للسنة السابعة والثامنة، اختص هذا المقرر في التاريخ المعاصر. ذلك أن دروسه تبتدئ بأهم الأحداث الكبرى التي عرفها العالم في القرن العشرين، كالثورة الروسية والحربين العالميتين والأزمة الاقتصادية الرأسمالية لسنة 1929 والتطورات الدولية بعد الحرب العالمية الثانية.

فمن أصل عشرين درسا، خصص للمغرب ستة دروس (من الدرس الحادي عشر إلى الدرس السادس عشر)، تعرضت لأحداث سياسية وعسكرية، كالاحتلال العسكري للمغرب والمقاومة المسلحة [24]، والحركة الوطنية المغربية بمرحلتي المطالبة بالإصلاحات والمطالبة

17 . نفسه ص. 94.

18 . نفسه، ص ص. 99،96.

19 . نفسه، ص. 94.

20 . نفسه، ص. 98.

21 . نفسه، ص ص. 98،97،96.

22 . يتعلق الأمر هنا بدروس حملت كعناوين لها: عواقب التدخل الأوربي بالمغرب، محاولات الإصلاح بالمغرب خلال القرن التاسع عشر، والتهافت الإمبريالي على المغرب والسير نحو فرض الحماية.

23 . التاريخ، السنة التاسعة من التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، 1993.

24 . نفسه، ص. ص. 87–95.

بالاستقلال [25]، وأخيرا ثورة الملك والشعب وتحقيق الاستقلال [26]. إلا أن هذا المقرر لم يتعرض لإشكالية الحضارة المغربية خلال فترة الحماية. ومع ذلك يمكن اعتبار درس الحماية وأجهزتها الإدارية [27]، ودرس آثار الاستغلال الاستعماري على المجتمع المغربي، [28] موضوعات تمكن من استخلاص بعض مظاهر الاستمرارية والتحول التي عرفتها الحضارة المغربية جراء صدمة الحماية، خاصة وأن هذين الدرسين يتعرضان للتنظيمات الإدارية التي أصبح عليها المغرب خلال هذه الفترة، سواء في طنجة أو المنطقة الخليفية أو المنطقة السلطانية. إضافة إلى الازدواجية التي بدأت تطبع الحياة العامة بالمغرب، بالتركيز على مظاهر الاستغلال الجديدة كالسيطرة على الأرض والمكامن المنجمية مما ساهم في تغير وجه المجال المغربي، فقد أدى تدهور الفلاحة المعيشية والحرف إلى اشتداد ظاهرة الهجرة من الأرياف نحو المدن، وظهور أحياء الصفيح واتساع قاعدة العمال. ولتبسيط هذه المعلومات تم اعتماد عدة وسائل في ذلك منها: خطاطة تتضمن الميادين (النقل - الصناعة - الطاقة والمعادن) التي استثمرت فيها مجموعة بنك باريس والأراضي المنخفضة [29]. وتم اعتماد بعض النصوص التاريخية لمؤرخين معاصرين، أمثال: ألبير عياش حول الاستثمار المالي من مؤلفه: المغرب والاستعمار، حصيلة السيطرة الفرنسية [30]، ثم نص ثاني حول التحولات الديمغرافية التي عرفها المغرب (توزيع السكان حسب الفئات وبين الأرياف والمدن) لنفس المؤرخ [31]. يضاف إلى ذلك نصان مترجمان بتصرف عن تاريخ المغرب، منشورات هايتي، الأول حول التحولات التي عرفتها البيئة القروية جراء الاستيلاء على الأرض وظهور الحاجات الجديدة والإرهاق الضريبي [32]، ونص حول طبيعة التصنيع في المغرب خلال فترة الحماية [33].

(25) . نفسه، ص، ص. 109-120.
(26) . نفسه، ص ص. 121-127.
(27) . نفسه، ص ص. 97-102.
(28) . نفسه، ص ص. 103-108.
(29) . نفسه، ص.103.
(30) . نفسه، ص.104.
(31) . نفسه، ص.107.
(32) . نفسه، ص.106.
(33) . نفسه، ص.105.

II. المقررات الجديدة

1. السنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي [34]

وشمل هذا المقرر نماذج من التاريخيّن القديم والوسيط عبر اثني عشر درسا : الثلاثة الأولى منها خصصت للحضارات القديمة (بلاد الرافدين. مصر. اليونان) وخصصت للخلافة والحضارة الإسلاميتين أربعة دروس، وخصص درس واحد للنظام الفيودالي بأوربا وآخر للحروب الصليبية. وخصص للمغرب القديم درسان فقط، واحد خاص بمرحلة الفنيقيين والقرطاجيين وآخر عالج الممالك الأمازيغية ومقاومة الرومان. وإذا كان هذا الأخير يغلب عليه الطابع السياسي والعسكري، حيث تعرض لمراحل حكم الممالك الأمازيغية وأسباب الاحتلال الروماني للمغرب والمقاومة الأمازيغية [35]، فإنه يتضمن ثلاثة نصوص يمكن استغلالها في الجانب الحضاري، ويتعلق الأمر بنص حول ثقافة جوبا الثاني ومؤلفاته ونص ثاني حول خيرات موريتانيا (الحيوانات. المعادن . الغابات ...) ونص ثالث حول الاستغلال الاقتصادي الروماني لإمكانيات المغرب القديم [36].

وركز الدرس الرابع على تأثير الفنيقيين والقرطاجيين في المغرب القديم، حتى أنه ربط دخول المغرب إلى التاريخ القديم لحوض البحر الأبيض المتوسط بمجيء الفنيقيين، اعتبارا لتجارتهم الواسعة ولاستعمالهم الكتابة الأبجدية. إلا أن المنهجية التاريخية تقتضي التعريف أولا بمظاهر الحضارة المغربية قبل تأثير الحضارة الفنيقية، حتى يتسنى تتبع مظاهر الاستمرارية والتحول، أضف إلى ذلك أن النصوص المستخدمة في هذا الجانب هي لكتاب ولمؤرخين معاصرين [37]. وارتكز الدرس كذلك على وسائل أخرى كخرائط حول الممالك الأمازيغية، وموقع موريطانيا الطنجية، وخط زمني حول مراحل حكم الملوك الموريطانيين [38]. كما تم استعراض تمثالين نصفيين لجوبا الثاني وبطليموس [39]. وعلى عكس في رحاب الاجتماعيات يقدم فضاء الاجتماعيات في نفس الدرس، نصوصا أكثر ميلا نحو الجانب الحضاري، منها نص معاصر

34 . في رحاب الاجتماعيات، السنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي، وزارة التربية الوطنية، 2003.

35 . نفسه، ص ص. 34.30.

36 . نفسه، ص ص. 33.32.

37 . لاحظ نصوص كل من نعيمة الخطيب بوجيبار، ص.26 محمد بوكبوط، ص. 28 عبد العزيز بنعبد الله، ص. 29.

38 . نفسه، ص ص. 31.30.

39 . نفسه، ص ص. 33.32.

لسبيلمان حول أساس القبيلة في المغرب (40). ثم نص حول نوميديا في عصر ماسينسا (41)، ثم نص حول فشل الرومان في محو الشخصية الأمازيغية عن كتاب تاريخ إفريقيا الشمالية لشارل أندري جوليان (42). أما الدرس الشمولي حول الديانات في الحضارات القديمة، فلم يقدم أي إشارة للواقع الديني بالمغرب القديم، بحيث انتقى من الشرق نماذج له (43).

2. السنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي (44)

يتكون هذا المقرر من اثني عشر درسا، خصصت الستة الأولى لتاريخ المغرب الوسيط والحديث. وخصصت أربعة الباقية لأوربا، فشملت النهضة والاكتشافات والثورة الفلاحية والصناعية والثورة الفرنسية. أما الدروس المخصصة للمغرب، فتناولت الدولة المغربية في عهد الأدارسة والمرابطين والموحدين، ثم المرينيين والسعديين فالعلويين. إلا أن القائمة لم تشمل درسا أو أكثر مخصصة صراحة للحضارة المغربية، ذلك أن استنباط بعض مكونات هذه الحضارة يقتضي التتبع لمجموع هذه الدروس.

ففي درس: الدولة الإدريسية من خلال وثائق تاريخية، يمكن حصر ذلك في بناء مدينة فاس وإشعاعها الحضاري، من خلال نص لابن أبي زرع، وفي تصميم لمدينة فاس (45). كما يمكن إدراج صورة لجامع القرويين بفاس ونص للمطالعة حول نفس الجامعة مقتطف من الاتحاف لابن زيدان (46). أما في منار الاجتماعيات (47) فتم اعتماد تصميم مدينة فاس كذلك ونصوص حول بناء المدينة وجامع القرويين، لكل من علي بن أبي زرع وأبي عبيد الله البكري (48). وفي الدرس الخاص بالدولة المرينية تم إدراج نص من روضة النسرين في دولة بني مرين حول الإشعاع المعماري والفكري، وصورتان للمدرسة البوعنانية ومدرسة العطارين بفاس (49). وفي

40 . فضاء الاجتماعيات، السنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي، كتاب التلميذ، وزارة التربية الوطنية، 2004، ص. 28.

41 . نفسه، ص. 29.

42 . نفسه، ص. 31.

43 . في رحاب الاجتماعيات، م.س، ص.ص.35-38.

44 . النجاح في الاجتماعيات، السنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي، كتاب التلميذ، وزارة التربية الوطنية، 2004.

45 . نفسه، ص. 10.

46 . نفسه، ص. 11.

47 . منار الاجتماعيات، السنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي، كتاب التلميذ، وزارة التربية الوطنية، 2004.

48 . النجاح في الاجتماعيات، م.س، ص. 19.

49 . ص.21.

منار الاجتماعيات تم اعتماد نص لعبد الرحمان بن خلدون حول الوضعية العامة للمغرب عند نهاية القرن الرابع عشر، ويتعلق الأمر بالآثار المدمرة التي خلفها الطاعون. أما الدرس الرابع بعنوان الغزو الأيبيري ورد فعل المغاربة (50) والدرس الخامس بعنوان الدولة المغربية وإعادة توحيد البلاد (51)، فيخلوان من الإشارة إلى الحضارة المغربية. أما الدرس السادس، وهو الدرس الأخير في سلسلة الدروس المتعلقة بالمغرب، ويحمل عنوان المغرب بين الانفتاح والانغلاق، فينطلق من نص من الاتحاف لابن زيدان، حول بعض الاهتمامات المعمارية للسلطان سيدي محمد بن عبد الله كبناء وتعمير مدينة الصويرة، واسترجاع وتجديد المدينة الجديدة وتجديد ثغور أخرى كأنفا وفضالة ورباط الفتح وطنجة (52).

3. **السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي (53)**

يعالج هذا المقرر التاريخ المعاصر، ويتكون من أحد عشر درسا، تكرر بشكل كبير نفس الدروس المبرمجة في مقرر التاريخ للسنة الثالثة المعمول به حاليا (موسم 2004ـ2005)، بحيث تعالج ظاهرة الاستعمار المرتبط بازدهار الرأسمالية الأوربية خلال القرن 19 والإمبريالية وليدة هذا الازدهار.

ويركز الدرس المتعلق بتغلغل هذا الاستعمار على بعض النماذج كالجزائر والمشرق العربي، وخصص الدرس الثالث للضغط الاستعماري الذي عانى منه المغرب، مركزا على وسائل وأساليب هذا الضغط. وإذا كان هذا المقرر قد حافظ على بعض الأحداث الكبرى للقرن العشرين كالحربين العالميتين والأزمة الاقتصادية لسنة 1929, فإنه ألغى درس الثورة الروسية. وكتقديم للحرب العالمية الثانية (الدرس الثامن)، خصص المقرر الدرس السابع لدراسة ظاهرة الأنظمة الديكتاتورية (الفاشية أو النازية). ويختم هذا المقرر الأحداث العالمية بدرس حول القضية الفلسطينية والصراع العربي الإسرائيلي (الدرس التاسع). ومن مجموع هذه الدروس، خصص المقرر لتاريخ المغرب المعاصر ثلاثة دروس: تمثلت في الضغط الاستعماري على المغرب (الدرس الثالث) والمغرب: الكفاح من أجل الاستقلال وإتمام الوحدة الترابية (الدرس التاسع)

50. النجاح في الاجتماعيات، م.س، ص.ص.23-26.

51. نفسه، ص.ص.27-30.

52. نفسه، ص.6.

53. يتعلق الأمر بقراءة أولية في العناوين المقررة في الكتاب المدرسي المزمع العمل به ابتداء من الموسم الدراسي 2005-2006.

ثم المراحل الكبرى لبناء الدولة المغربية الحديثة (الدرس الحادي عشر). وهكذا يتضح من عناوين هذه الدروس سيطرة المظاهر السياسية والعسكرية، دون أن يعني ذلك إمكانية وجود إشارات ووجود إمكانيات (نصوص، جداول ...) للتأويل، كما أن المقرر يخلو من درس خاص بالحضارة المغربية، خاصة وأن الفترة المدروسة عرفت من الأحداث والتطورات ما أثر بشكل عميق على هذه الحضارة في جميع مكوناتها ومظاهرها.

خاتمة:

لقد أحدثت مقررات التاريخ الجديدة في مستويات التعليم الثانوي الإعدادي طفرة نوعية في تدريس التاريخ، بما حملته من تطور على مستوى الإخراج وعلى مستوى الوسائل التعليمية من نصوص تاريخية وخرائط وصور .... إلا أنها لم تحدث تطورا منهجيا ليتأتى الحديث عن نوع من الانفتاح والاهتمام بالتاريخ الوطني. فلا يمثل التاريخ الوطني إلا نسبة تزيد أو تقل، وغالبا ما تهتم هذه الدروس بالجانبين السياسي والعسكري. ولا تحتل الحضارة المغربية وخاصة في شقها الاجتماعي ما يترجم وزنها التاريخي.

ملاحظات حول الدروس الخاصة بما قبل التاريخ والتاريخ القديم المنشورة في كتاب التاريخ للسنة الأولى ثانوي

ذ. مصطفى اعشي

المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية - الرباط

من المعروف لدى المهتمين والمتخصصين في التاريخ القديم على الخصوص، أن من سمات التاريخ القديم الأساسية، أنه ظل مرتبطا بالدراسات الكلاسيكية الغربية، وهذا ما جعله يرتكز دائما على تاريخ اليونان والرومان، مع بعض الإشارات للحضارات الشرقية. وهو نفس الخطأ الذي وقع فيه مؤلفو هذه الدروس إذ اهتموا بالحضارات الشرقية والإغريقية والرومانية، بينما كان من اللازم عليهم أن يخصصوا أهم هذه الدروس للمنطقة التي ننتمي إليها وهي المغرب الكبير أو شمال إفريقيا، مع مراعاة ما يلي:

1 - أن تقدم الدروس بطريقة ترتكز على الإنسان وعلى البيئة، وكيف تم التفاعل بينهما في إطار دراسة مسار التفكير؛

2 - وبطريقة بيداغوجية تساعد التلميذ على بناء مفهوم الزمن، والمفاهيم المكانية والزمانية ومفاهيم المجتمع والدولة والدين، مع إكساب التلاميذ مفهوم ما يسمى بالنسبية؛

3 - وأن تقدم الدروس كحقل لترويض أذهان التلاميذ على استيعاب هذه المفاهيم، وإدراك عناصر التفاعل ومراحل التطور؛

4 - تنويع الوسائل التعليمية من أجل تنمية مهارات التلاميذ في التعامل مع النصوص والرسوم والأشكال والخرائط، على أن تكون هذه الوسائل التعليمية مأخوذة من الوسط الذي ينتمي إليه التلميذ، وخاصة المواقع الأثرية والمتاحف المغربية، وذلك حتى

يتمكن التلاميذ في حالة الزيارات والرحلات من مشاهدتها والتعامل معها إن أمكن. ولما لا لمسها.

هذا ما يجب أن تكون عليه الدروس، وهذه بعض الأهداف من دروس التاريخ المرتبطة بما قبل التاريخ والعصور القديمة، والتي يمكن أن تقدم «للتلميذ حصيلة عن الحضارات العريقة التي مرت فوق أرض المنطقة التي ينتمي إليها والتي لا زالت آثارها ماثلة إلى العيان» كما يذكر المؤلفون في مقدمة الكتاب.

كان المفروض من مقرر السنة الأولى ثانوي، أن يقدم للتلاميذ حصيلة الحضارات التي عرفتها منطقتهم، ثم المجال الذي يحيط بها، على أن ننطلق من المحلي إلى المجال الواسع، لكن هذا لم يحدث !

إذ يبدو أن المحور الأول المخصص لما قبل التاريخ والتاريخ القديم، لا يستجيب لهذا الهدف، لأن الدرس الأول الخاص بالتطورات الكبرى للإنسان في عصور ما قبل التاريخ (ص 6 ـ 14) ركز على ما قبل التاريخ بصورة عامة، ولا يشير إلى شمال إفريقيا إلا نادراً.

وهذه الإشارات المقتضبة توحي للتلميذ و كأن المنطقة التي ينتمي إليها جغرافيا وحضاريا لم تقدم أي إبداع حضاري يستحق الذكر، مما سيؤدي إلى بروز نوع من النقص لدى المتلقي، ويجعله يتفادى الحديث عن وطنه.

ونعتقد أن هذا واضح أكثر في بقية مقررات التاريخ المغربية، التي تجعل كل الإبداعات الفكرية والحضارية أجنبية أو جاءت من الخارج، لدرجة أن الذين كتبوا تاريخ المنطقة، جعلوا أصول الأمازيغ (السكان الأصليون) شرقية، إما يمنية أو شامية، وكأن شمال إفريقيا كانت خالية من السكان، وخالية من أي تقدم حضاري، إلى أن جاء الأجانب وسكنوها وأنتجوا فيها حضارة.

ولهذه المعلومات الخاطئة بالطبع، انعكاس خطير على التلاميذ، وبالتالي على جل المغاربة، لأنهم يشعرون وكأنهم أجانب حضاريا في هذه البلاد ويكتفون باستقبال الحضارات الواردة.

وهذا ملاحظ على الخصوص، لدى العديد من المغاربة الذين يحاولون أن يبحثوا لهم عن جذور إما مشرقية (تهامه أو العراق أو الشام مصر) أو غربية (الأندلس وفرنسا وصقلية الخ...).

وبالتالي فإن هذا يتسبب في تراجع الروح الوطنية، والافتخار بالوطن وبأمجاده والاعتزاز بما قدمه للإنسانية.

فلذلك لا نستغرب إذا لاحظنا أن الشباب المغاربة أول شيء يفكرون فيه، هو مغادرة الوطن إلى أماكن أخرى. صحيح أن لهذه الظاهرة العلمية أسبابا اقتصادية وتعليمية (مقررات التكوين)، لكن للأسباب النفسية كذلك دورها، وإن كانت لا تطفو على السطح.

لذلك، فإذا كان من المفروض أن يساهم تدريس التاريخ في إكساب التلميذ معاني الزمن والمعرفة بمجاله وبعده الهوياتي المتعدد المشارب، وإنشاء مواطن صالح يعتز بتاريخه وحضارته وبأمجاده ويرتبط بوطنه ويساهم في التنمية الوطنية .

فهل مقرر السنة الأولى تاريخ، وخاصة الدروس الخاصة بما قبل التاريخ والتاريخ القديم يمكن أن تقوم بهذا الدور؟

ماذا نلاحظ في محتوى الكتاب المدرسي ؟

- يتضمن كتاب التاريخ للسنة الأولى الثانوية 16 درسا:
- الدرسان 4 و 5 لهما علاقة بشمال إفريقيا وليس خاصين بها.
- فالدرس رقم 4 خاص بالحضارة القرطاجية في شمال إفريقيا.
- والدرس 5 خاص بشمال إفريقيا بين الممالك الأمازيغية والحكم الروماني.
- والباقي: 3 دروس خاصة بالملامح التاريخية والحضارية للعالم في العصر القديم وهو يتحدث عن مصر وبلاد ما بين النهرين والإغريق والفنيقيين والرومان .
- و 4 دروس خاصة بالحضارة الإسلامية، 6 و 7 و 8 و 9 و5 (10-14) خاصة بنشأة الدولة المغربية وتطورها في العصر الوسيط، انطلاقا من الأدارسة.
- *ودرسان (15 و 16) خاصان بأوربا الفيودالية والعالم الإسلامي.*

فهل بإمكان الكتاب على وضعيته الحالية أن يحقق هذه الأهداف ؟

لا نعتقد ذلك، لأنه بعيد كل البعد عن المنطقة التي ينتمي إليها المغرب ولا وجود لأي إشارات تبرز (عبقرية الشعب المغربي) والبعد الأمازيغي للحضارة المغربية.

هذا علاوة على أنه مليء بكثير من المؤاخذات منها:

1 - إن المؤلفين أعطوا معلومات كثيرة في الكتاب، عن ما قبل التاريخ في باقي أنحاء العالم، ولم يقولوا كلمة واحدة عن المغرب، وكان من الأفيد تربويا، الانطلاق من المغرب أي «المنطقة التي ينتمي إليها التلاميذ»، حسب تعبيرهم، والتي يستطيعون عن طريق الوسائل التعليمية والزيارات أن يتعرفوا على ما قبل تاريخ منطقتهم. ومن منطقتهم ينطلقون إلى العالم الأرحب، خاصة وأن المغرب خلال عصور ما قبل التاريخ، كان له وجود إيجابي وساهم في تطور النوع البشري، بل ويتميز بوجود حضارات ما قبل تاريخية عريقة في المغرب.

2. عدم الوضوح في المصطلحات والمفاهيم:

2. 1. ففي ص. 7 نجد خريطة البقايا البشرية، كتب في مفتاحها: «أهم مواقع بقايا وعظام وجمجمة وأدوات إنسان ما قبل التاريخ منذ العصر الحجري القديم». لن أتعرض هنا للخطأ اللغوي المتعلق بجمع جمجمة / جماجم، ولكن للتحديد الزمني للفترة، إذ اكتفى المؤلفون بقول منذ العصر الحجري القديم، أي منذ البداية، دون تحديد النهاية مما يعني، ضمنيا، أنها تغطي جميع العصور بما فيها العصر الحجري الحديث.

2. 2. يذكر المفتاح رقم II «أهم مواقع بقايا إنسان ما قبل التاريخ، من العصرين الحجريين الأوسط والأدنى». ما المقصود بالحجريين الأوسط والأدنى؟

صحيح، بالنسبة لي، فهمت ما يعنيه المؤلفون، رغم الخطأ في ذكر المصطلح، إذ يقصدون العصرين الحجريين القديمين الأوسط والأدنى. ولكن المقصود وما فهمته شيئا، والمكتوب شيء آخر، لذلك كان من اللازم تحديد المفهوم وذكره كما هو متعارف عليه. هذا ومن المعروف أن علماء ما قبل التاريخ يقسمون العصر الحجري القديم إلى ثلاثة عصور:

أ - العصر الحجري القديم الأدنى (Paléolithique inférieur)

ب - العصر الحجري القديم الأوسط (Paléolithique moyen)

جـ - العصر الحجري القديم الأعلى (Paléolithique supérieur)

فبالنسبة لي كمهتم بالمادة فهمت المقصود، لكن بالنسبة للأستاذ والتلميذ، فليس من المستبعد أن يعتقد أن هناك عصورا حجرية أخرى تسمى العصر الحجري الأوسط والعصر الحجري الأدنى، أو أن يعتقدوا أن المقصود بالعصر الحجري الأوسط هو العصر الحجري

الوسيط، أي العصر الذي يفصل بين العصور الحجرية القديمة والعصر الحجري الحديث والذي يسمى اصطلاحا الميزولتيك (Mésolithique).

لذلك، من اللازم التدقيق في استعمال المصطلحات والمفاهيم، والمفاتيح المذكورة في الخرائط والرسوم والصور. لأن الأساتذة الذين يدرسون هذه المادة قد لا ينتبهون لهذه الأخطاء، فيدرسوها للتلاميذ ويتم استيعابها، وتصبح لديهم من المسلمات. ومن المعروف أنه من الصعب مناقشة التلميذ في شيء لقنه له أستاذه. وتدخل بالتالي هذه المسلمة الخاطئة في ثروتهم الفكرية والثقافية.

نحن آباء ولنا أبناء، وكم من مرة حاولنا أن نصحح بعض الأخطاء الواقعة في بعض الكتب المدرسية، إلا أن الأبناء يرفضون بدعوى أن أستاذهم هو الذي قال لهم ذلك، وبالتالي فالأستاذ على صواب.

2ـ3ـ استعمال خاطئ لبعض المصطلحات والمفاهيم منها:

- عهد وعهود ص. 6
- عصر وعصور ص.9.
- أسلوب ابتدائي ص. 11
- سجلات مكتوبة وكتابات ص. 6
- فقد استعمل العهد هنا كالأساس الذي تتفرع منه العصور، وهذا خطأ اصطلاحي لأن العهد يدل على فترة زمنية أقصر من العصر.

وبالتالي فإن العصر هو الذي يمكن أن يقسم إلى عهود.

وهناك مصطلحات أخرى تستعمل لمراحل زمنية أطول منها:

الزمن ج. أزمنة وأزمن

وحقب ج. الحُقب

الدهر ـ المرحلة ـ الفترة الخ ...

- أسلوب ابتدائي: نقول بدائي وليس ابتدائي.

. «سجلات مكتوبة وكتابات» خلال عصور ما قبل التاريخ لا وجود للكتابة ولذلك لا أثر ولا وجود للسجلات والكتابات التي يتحدث عنها المؤلفون.

وكان من الأفضل الحديث عن المخلفات الأثرية الما قبل تاريخية المتمثلة في البقايا البشرية والأدوات الحجرية والمواطن التي استعملها الخ.

3 . بالنسبة للتطور البشري الذي تحدث عنه المؤلفون في الكتاب (ص. 8)، قسموا التطور إلى خمس (5) مراحل بطريقة مطلقة، وذلك على الرغم من أن التأكيد المطلق في عصور ما قبل التاريخ غير وارد إطلاقا، إذ أنه من المفروض أن تقدم دروس ما قبل التاريخ بطريقة تساعد التلميذ على إدراك النسبية لأن تقسيم التطور البشري إلى خمسة (5) أقسام ليس نهائياً.

أ . الإنسان ما قبل الماهر (= الاوسترالوبتيك) منذ 6 م؟

ب . الإنسان الماهر الحاذق منذ 2.500 ,000

جـ . الإنسان المنتصب القامة منذ 1.300 ,000

د . الإنسان العاقل منذ 100.000

هـ . الإنسان الحالي منذ 35.000

هذا التقسيم ليس هو التقسيم الوحيد، وبالتالي ليس التقسيم المتفق عليه من طرف المهتمين بالتطور البشري الذين يقسمونه إلى أربعة أقسام:

أ . الأوسترا لوبتيك وفيه يدخل الإنسان الماهر والحاذق منذ 6 ملايين سنة.

ب . البيثيكا نثروب أو الإنسان المنتصب القامة منذ مليون وتسعمائة ألف سنة.

جـ . النياندرطال، ويسميه الأوربيون أيضا الإنسان العاقل العتيق منذ 200.000 سنة ق م.

د . الإنسان العاقل أو الإنسان الحالي منذ 50.000 ق م.

أما كيف تم التطور وكيف حدث وما مكان المغرب منه؟ فهذا لم يتعرض له الكتاب رغم الدور الرائد للبقايا البشرية المغربية.

4 - بعض المفاهيم حول التدجين: يذكر الكتاب ص 9 «وكان الكلب أول حيوان دجنه الإنسان الأول».

ص. 10 يقول: «فكان الماعز أول قطيع تم تدجينه بالشرق الأدنى القديم ثم الثيران».

إن الطريقة التي يذكرون بها التدجين طريقة قطعية ونهائية، وكأنه بالفعل قد تم الحسم في هذا الأمر بصورة نهائية من طرف علماء ما قبل التاريخ. هذا مع التناقض المذكور بين ص. 9 وص. 10. إذ أنه في ص. 9 يذكر الكلب كأول حيوان دُجن وفي ص. 10 يذكر الكتاب أن قطيع الماعز هو أول حيوان دجن.

أي الحيوانين سبق تدجينه؟ لكي لا يكون أي تناقض، من اللازم تقديم هذه المعلومات بطريقة تربوية توحي بعدم الحسم في هذا الموضوع.

5 ـ الوسائل التعليمية المستعملة (الصور، الخرائط، الرسوم والأشكال) كثيرة، إلا أنها غير واضحة، وكان اختيارها غير موفق لأن بعضها لا علاقة له بموضوع الصفحة المنشورة فيها. ويبدو أن هذه الوسائل استعملت من أجل ملء الكتاب بها، لا من أجل تيسير فهم الدرس واستيعابه من طرف التلميذ.

لأجل هذا، يبدو من اللازم إعادة النظر بل وإعادة كتابة الكتب المدرسية، وذلك بإشراك الباحثين الجامعيين المختصين، في تهيئ الدروس المقررة إلى جانب لجنة تربوية من مفتشين وأساتذة التعليم الثانوي، قصد صياغة المعلومات صياغة تساير مستوى التلاميذ وفق الأهداف التربوية والبيداغوجية المحددة من طرف الوزارة، الساعية إلى إنشاء مواطن صالح يسهم في تنمية بلده، ويعتز بالانتماء والارتباط بوطنه، ويفتخر بأمجاده وعارفا بمجاله الهوياتي المتعدد المشارب.

مضامين مقررات التاريخ
في السلك الثانوي الإعدادي

ذ . طارق شهبون
مفتش التعليم الثانوي نيابة طنجة / أصيلة

مقدمة

عرف تدريس التاريخ بالمدرسة المغربية تطورات مستمرة، منذ استقلال بلادنا. تطورات مست مجموع عناصر المنهاج الدراسي لمادة التاريخ، أهدافا، وطرق تدريس وأدوات تقويم ومضامين...إلخ.

وكانت آخر محطة في مسار هذا التطوير، إعداد وزارة التربية الوطنية مناهج جديدة لمادة التاريخ، تنفيذا للدعامة السابعة من الميثاق الوطني للتربية والتكوين. وجاءت هذه المناهج في صيغة خطط عمل بيداغوجية متكاملة، شرع في تنفيذها بالتدريج وفق جدولة زمنية محددة. فكان تطبيق المنهاج الجديد للمادة في مستوى الأولى من السلك الثانوي الإعدادي، ابتداء من الموسم الدراسي 2004-2003. وشرع في تطبيق منهاج التاريخ لمستوى الثانية إعدادي انطلاقا من الموسم الدراسي 2005-2004. وموازاة لهذا التطبيق التدريجي، تقوم لجان التأليف المدرسي بإعداد الكتب المدرسية الملائمة للمقررات الجديدة. وهكذا لم تلحق بعد عملية تنفيذ المناهج الجديدة مستوى الثالثة إعدادي، وكذا السلك الثانوي التأهيلي بجميع مستوياته، إذ ما زالت تطبق بهذه المستويات الدراسية مقررات التاريخ المعمول به في إطار نظام التعليم الأساسي.

وباعتبار أهمية عملية دخول برامج التاريخ مرحلة التطبيق، مما يوفر عناصر مهمة مساعدة على دراسة المضامين المقررة، كالكتاب المدرسي الذي يترجم هذه المضامين، والممارسة الفصلية التي تكشف عن نوعية تفاعل أطراف العملية التعليمية التعلمية معها، فإني سأحاول في

هذه المداخلة، مقاربة المضامين الجديدة لمقررات التاريخ في السلك الثانوي الإعدادي، محاولا الإجابة عن الأسئلة التالية:

ما هي التوجهات والمبادئ والتنظيمات التي على أساسها تم انتقاء وبناء مضامين مادة التاريخ في مناهج السلك الثانوي الإعدادي؟

ما طبيعة وخصوصيات هذه المضامين من حيث:

- عدد الدروس المهيكلة لهذه المضامين .
- نسبة المضامين المخصصة لتدريس تاريخ المغرب وحضارته.
- مدى الاهتمام بالتنظيمات الحضارية بمختلف مجالاتها؟
- مدى تغطية مختلف الحقب التاريخية؟
- مدى مسايرتها للتراكمات العلمية في مجال البحث التاريخي؟

وبناء على هذه التساؤلات، فإني سأقسم محتوى مداخلتي إلى محورين كالتالي:

1. التوجهات والمبادئ والتنظيمات التي اعتمدت في اختيار وبناء المضامين.
2. طبيعة وخصوصيات مضامين مادة التاريخ في السلك الثانوي الإعدادي.

1. التوجهات والمبادئ والتنظيمات المعتمدة في اختيار وبناء مضامين مقررات التاريخ في السلك الثانوي الإعدادي:

من هذه التوجهات مرامي وقيم وكفايات، أنتقي وأستعرض منها تلك المرتبطة بمضامين التاريخ في السلك الثانوي الإعدادي.

فمن الأهداف والمرامي البعيدة من مراجعة المناهج المعمول بها، في إطار نظام الميثاق الوطني للتربية والتكوين:

- المساهمة في تكوين شخصية مستقلة ومتوازنة ومتفتحة للمتعلم المغربي، تقوم على معرفة تاريخ وطنه وتطورات مجتمعه...إلخ.
- إعداد المتعلم المغربي... لفهم تحولات الحضارات الإنسانية وتطورها...
- اعتبار المدرسة مجالا حقيقيا لترسيخ قيم المواطنة وحقوق الإنسان، وممارسة الحياة الديمقراطية ...

ولتفعيل هذه الأهداف والمرامي البعيدة، اعتمد مدخل القيم والكفايات كمدخل بيداغوجي

لمراجعة المناهج ،منها قيم الهوية الحضارية والمواطنة وحقوق الإنسان ... اشتقت منها غايات مثل:

- ترسيخ الهوية المغربية الحضارية، والوعي بتنوع وتفاعل وتكامل روافدها.
- التفتح على مكاسب ومنجزات الحضارة الإنسانية المعاصرة .
- التشبع بروح الحوار والتسامح وقبول الاختلاف ...

وترجمت هذه الغايات إلى توجهات للمضامين من بينها :

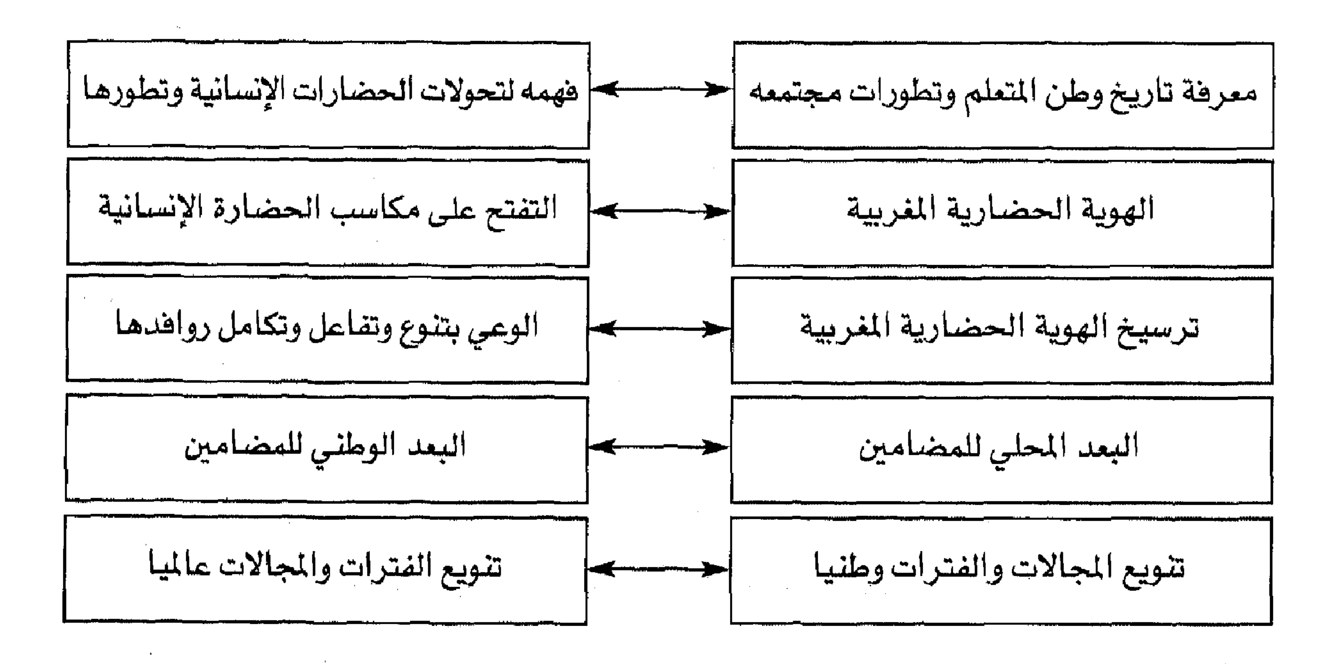
- اعتبار غنى وتنوع الثقافة الوطنية، والثقافات المحلية والشعبية كروافد للمعرفة.
- الاهتمام بالبعد المحلي والبعد الوطني للمضامين ...

بجانب هذه المرامي البعيدة والقيم والكفايات، اعتمدت مبادئ خاصة في بناء منهاج التاريخ، أنتقي منها ما يعني مكون المضامين التاريخية كالتالي :

- تجاوز التراكم الكمي للمعلومات، واستحضار البعد المنهجي.
- تنويع المقاربات في التعامل مع المادة : موضوعاتية/كرونولوجية / إشكالية.
- وظيفة مادة التاريخ :الفكر النقدي/الماضي لفهم الحاضر/ التكوين المنهجي.
- تنويع المجالات والفترات وطنيا وعالميا، مع إعطاء الأولوية للتاريخ الوطني وللتاريخ المعاصر.

استحضار الامتداد التاريخي للمغرب من بدايته إلى آخره.

فإذا ما قمنا بتحليل محتوى هذه التوجهات والمرامي والقيم والكفايات، التي اعتمدت كأساس لانتقاء وبناء محتويات مادة التاريخ، نجد دائما تقابلا وتكاملا بين مجموعة من المفاهيم.



ويتجلى لنا بوضوح الغرض من هذا التقابل والتكامل بين هذه المفاهيم وهو خلق شخصية تتسم بـ : التوازن + التفتح + الحوار + التسامح + قبول الاختلاف ... بمعنى : مساهمة المضامين التاريخية في تكوين تلميذ متشبع بقيم المواطنة والديمقراطية وحقوق الإنسان، ... تلميذ حداثي متأقلم مع العصر الذي يعيش فيه.

• **المرجعية الديداكتيكية في اختيار وبناء مضامين مقررات التاريخ :**

استحضر كذلك ديداكتيك مادة التاريخ، كحقل علمي يشهد تطورا منهجيا ومعرفيا. فعلى المستوى المنهجي أصبحت تبرز أهمية مسار إنتاج المعرفة أكثر من المعرفة ذاتها، باعتبار نسبية هذه الأخيرة، في وقت يضمن امتلاك الأدوات المنهجية للتاريخ استقلالية التلميذ وامتلاكه للفكر النقدي.

وعلى المستوى المعرفي، يستدعي الموقف تنظيم المعرفة التاريخية، تنظيما يسهل على التلميذ فهمها واستيعابها وتوظيفها في وضعيات جديدة. فيتفاعل في المضامين التاريخية الماضي الاقتصادي والماضي الاجتماعي والسياسي والفكري ...

وتعتمد المفاهيم التاريخية الأساسية، لتهيكل المضامين كمفهوم الزمن في علاقته بمفاهيم فرعية، كالحركة والتطور والتغيير...

• **استحضرت كذلك في اختيار وبناء المضامين التقويمات المستمرة التي طالت البرامج والكتب المدرسية للمادة، وتقارير المجالس التعليمية.**

• **استحضار ضرورة الاستجابة لأهداف التخفيف والتبسيط والمرونة.**

• **البنية والغلاف الزمني:**

استحضر كذلك كون السلك الإعدادي، أحد سلكي التعليم الثانوي، ومرحلة انتقالية بين التعليم الابتدائي والسلك الثانوي التأهيلي. ويمتد على مدى 3 سنوات تنتظم خلالها الدراسة في 6 دورات. ويخصص لمادة التاريخ غلاف زمني على أساس ساعة في كل أسبوع.

• **توجهات خاصة بمجالات المضامين التاريخية :**

وتتمثل في توزيع مجمل الدروس، ووحدات التكوين على ثلاثة أقسام متكاملة :

قسم إلزامي على الصعيد الوطني، في حدود 70 في المائة من مدة التكوين بكل سلك.

قسم تحدده السلطات التربوية الجهوية، في حدود حوالي 15 في المائة من تلك المدة.

وتتضمن بالضرورة تكوينا في الشأن المحلي والحياة الجهوية ...والنسبة المتبقية تحدد على مستوى المؤسسة التعليمية وتضم أنشطة الدعم والتفتح ...

تلك كانت أهم التوجهات والمبادئ والتنظيمات، المصرح بها في الوثائق الرسمية، كأساس لوضع مضامين مقررات التاريخ في السلك الثانوي الإعدادي.

فإلى أي حد تم الإلتزام بها في وضع مضامين مادة التاريخ؟

محاولة الإجابة على هذا السؤال، تتطلب منا القيام بتحليل لمضامين هذه البرامج. وبه ننتقل إلى الشق الثاني من هذه المداخلة.

2. طبيعة وخصوصيات مضامين مادة التاريخ في السلك الثانوي الإعدادي :

مستوى	محتوى البرامج	ع الدرس	% ت وطني	%ت إسلامي + وطني	%ت عام
أولى إع	ـ نماذج من الحضارات القديمة؛ ـ إشعاع الحضارة الاسلامية واحتكاكها مع غيرها من الحضارات في العصر الوسيط، مع ملف حول حوار الحضارات.	12	16,6	50	50
الثانية إع	ـ الدولة المغربية في العصر الوسيط والحديث: 1 . التأسيس والإزدهار؛ 2 .بداية تراجعها؛ 3 . الدولة العلوية وإعادة توحيد البلاد؛ 4 . العصر الحديث.	12	50	58,3	41,7
الثالثة إع	ـ التاريخ المعاصر رقم 1 . ـ التاريخ المعاصر رقم 2 . ـ مع ملف حول المقاومة المغربية. اعتماد نماذج لشخصيات محلية بتعاون مع المندوبيات الجهوية للمقاومة وجيش التحرير.	11	25	50	50

مفتاح : ـع: عدد/ ـت: تاريخ / ـإع: إعدادي / ـ %: النسبة المائوية

من خلال قراءة جدول توزيع مضامين مادة التاريخ في السلك الثانوي الإعدادي، يمكن الخروج بالاستنتاجات التالية:

. أولا: على مستوى عدد الدروس المقررة:

تمتاز المضامين الجديدة لمادة التاريخ، بضبط عدد الدروس المقررة في السنة الدراسية، حتى تلائم عدد حصص الدراسة الفعلية. وحتى يتمكن الأساتذة من تغطية المضامين المقررة في كل مستوى دراسي من السلك الثانوي والإعدادي.

وهكذا انتقل عدد الدروس المقررة في مادة التاريخ في هذا السلك ، من 20 درسا في كل مستوى إلى 12 درسا في الأولى إعدادي، و 12 درسا في الثانية إعدادي، و 11 درسا في الثالثة إعدادي. وبذلك تمت الاستجابة لمطالب الأساتذة التي طالما ضمنت تقارير المجالس التعليمية واللقاءات التربوية ...

. ثانيا: على مستوى التحقيب التاريخي:

توجه الاهتمام في وضع وبناء هذه المضامين، نحو تدريس جميع الحقب التاريخية في السلك الثانوي الإعدادي، تاريخ قديم، وسيط، حديث، معاصر. وتنطلق دراسة التاريخ في هذا السلك بالتاريخ القديم، وتنتهي بالتاريخ المعاصر. وهو ما يعني إعادة الاعتبار من جديد للتاريخ القديم، الذي سبق التخلي عنه في مضامين برامج نظام التعليم الأساسي، وفسر ذلك بانطلاق دراسة التاريخ من الدعوة الإسلامية، بالنظر إلى أن المغرب دولة إسلامية، واعتبارا لكون الدولة المغربية المستقلة يبتدئ تاريخها مع الدولة الإدريسية.

ويلاحظ تخصيص المضامين الجديدة للسنة الثالثة، كاملة لتدريس التاريخ المعاصر. وعلى خلاف مضامين المقرر السابق لهذا المستوى الذي كان ينطلق بوقائع القرن العشرين مباشرة، تبدأ مضامين التاريخ المعاصر في المنهاج الجديد، بالتحولات الاقتصادية والاجتماعية التي شهدتها أوربا في القرن التاسع عشر، مما يساعد على تفسير الأحداث والوقائع التي شهدها العالم في القرن العشرين.

يلاحظ كذلك كون المضامين الجديدة، جمعت بين التاريخ القديم والوسيط في مستوى الأولى إعدادي، وجمعت بين التاريخ الوسيط والتاريخ الحديث في مستوى الثانية إعدادي. وبذلك تعطي مضامين التاريخ الجديدة حيزا زمنيا مهما للتاريخ الوسيط. ويمكن تفسير ذلك بازدهارالحضارة الإسلامية في هذه الحقبة، وبتأسيس وتألق الدولة المغربية المستقلة خلالها.

بينما خصصت حيزا زمنيا أقل لحقبة التاريخ الحديث، الذي يمثل لحظة تراجع بالنسبة للحضارة الإسلامية ولحظة ضغط أوربي على الدولة المغربية.

- ثالثا : على مستوى المجالات المدروسة في هذه المضامين :

	عدد الدروس	٪
تاريخ المغرب	11	31,5
تاريخ إسلامي	7	20
تاريخ إسلامي + مع	18	51,5
تاريخ عام	17	48,5

المجالات التاريخية في مضامين برامج التاريخ في السلك الثانوي الإعدادي

ظل التاريخ الوطني في محتويات المنهاج الجديد، يحظى بنفس الأهمية التي حظي بها في مضامين مادة التاريخ الخاصة بمقررات نظام التعليم الأساسي.

ويساعد ذلك، على تعريف المتعلم بالصفحات المشرقة لتاريخ بلاده، وبالتالي يثبت لديه هويته المغربية.

وإذا كانت نسبة الانفتاح على التاريخ العام لا تتعدى 23,6 في المائة في مضامين التاريخ الخاصة بنظام التعليم الأساسي، فقد قفزت نسبة هذا الانفتاح على التاريخ العام في مضامين التاريخ الحالية بالسلك الثانوي الإعدادي إلى 48,5 في المائة، مما يعكس الأهمية التي يكتسيها التاريخ العام، في فهم التطور التاريخي للبشرية عامة والتطور التاريخي للمغرب والعالم الإسلامي بصفة خاصة. ويفيد هذا التاريخ العام كذلك في تفسير حاضر البشرية على المستوى السياسي والاقتصادي والاجتماعي، وهو بجانب ذلك يساعد المتعلم على الانفتاح على الآخر وبالتالي يبعده عن كل موقف شوفيني...

- رابعا : على مستوى طبيعة محتوى المضامين :

بجانب استمرار حضور المواضيع ذات الطابع الكرونولوجي الحدثي، التي تمكن التلميذ من الإلمام بأهم التطورات والتحولات السياسية لبلاده وللعالم، ازدادت أهمية حضور المواضيع التي تعالج القضايا الحضارية المختلفة في الدولة المغربية، والدولة الإسلامية، والعالم بصفة عامة. يتجلى ذلك بوضوح في مضامين مادة التاريخ لمستوى الأولى إعدادي، إذ تبلغ نسبة المواضيع

المعالجة للجوانب الحضارية، 50 في المائة من مجموع مضمون البرنامج الحالي لهذا المستوى، في وقت لم تتعد هذه النسبة 45 في المائة، من مضمون برنامج التاريخ لنفس المستوى الدراسي في نظام التعليم الأساسي.

وإلى جانب الأهمية التي غدت تحظى بها المواضيع الحضارية في مضامين المقررات الجديدة، أسجل تردد مفاهيم جديدة، ضمت عناوين الملفات المقترحة في هذه المضامين مثل شخصيات محلية، حوار الحضارات ....

- خاتمة

بعد استعراضي لأهم التوجهات والمبادئ المعتمدة، في اختيار وبناء مضامين مقررات مادة التاريخ، في السلك الثانوي الإعدادي. وبعد القيام بتحليل هذه المضامين، أخلص إلى حدوث تطور هام في بناء مضامين مادة التاريخ ما بين تجربة نظام التعليم الأساسي وتجربة الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وأؤكد على وجود توافق بين المبادئ والتوجهات المعتمدة في اختيار وبناء المضامين وبين هذه المضامين في صيغتها النهائية.

• المراجع والوثائق المعتمدة

1. المملكة المغربية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين. الميثاق الوطني للتربية والتكوين.
2. وزارة التربية الوطنية، الكتاب الأبيض. الج 3 المناهج التربوية للسلك الإعدادي. مناهج مواد التاريخ ...
3. وزارة التربية الوطنية. تدريس التاريخ في التعليم الأساسي والثانوي 1990 .
4. وزارة التربية الوطنية، مذكرات تنظيمية،
5. رتيبة القادري الحساني وآخرون النجاح في الاجتماعيات .
السنة الثانية ثانوي إعدادي، كتاب التلميذ ودليل الأستاذ ،
6. كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط ندوة البحث في تاريخ المغرب... منشورات كلية الآداب ... 1989.
7. وزارة التربية الوطنية، كراسة البرامج والتوجهات التربوية لتدريس الاجتماعيات بالسلك الثاني من التعليم الأساسي.
8. محمد الحسيني وآخرون، في رحاب الاجتماعيات للسنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي. كتاب التلميذ ودليل الأستاذ .

تاريخ المغرب وحضارته
في مقرر التاريخ للتعليم الثانوي التأهيلي:
معطيات كمية

ذ. مبارك لمين
كلية الآداب والعلوم الإنسانية ـ أكادير

تطرح المحاور المتعلقة بتاريخ المغرب وحضارته في مقررات التعليم، بمختلف أسلاكه، جملة من التساؤلات، كما تثير مجموعة من الملاحظات.

وتؤطر تلك التساؤلات والملاحظات، في أحيان كثيرة، خلفيات فكرية معينة، وأحيانا قليلة، دوافع علمية صرفة.

تأسيسا على ما سبق، وإسهاما في دراسة مضامين تلك المحاور، تم تبني المقاربة الكمية، للوقوف على جوانب مختلفة من تاريخ المغرب وحضارته، كما وردت في مقرر تاريخ سلك التعليم الثانوي التأهيلي بمستوياته الثلاثة، قصد الخروج بمعطيات دقيقة، قابلة للطرح على الجهات المسؤولة عن وضع البرامج وتقويمها.

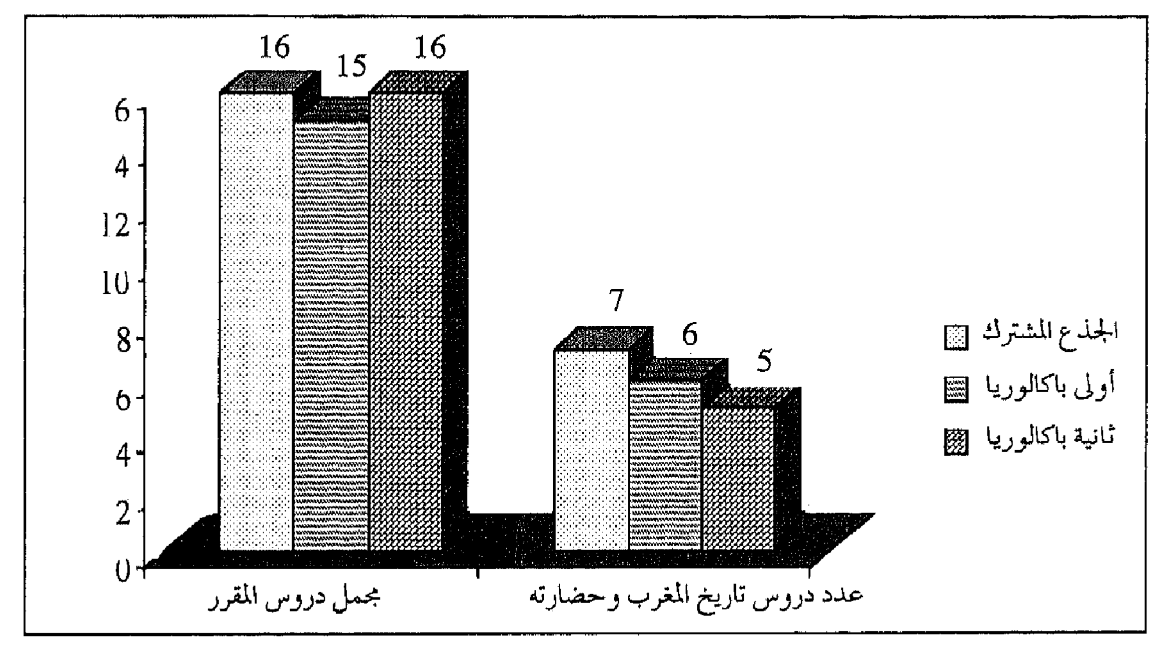
غير أننا لا ندعي الكمال لهذا المنهج، بقدر ما نعتبره سلاحا ضمن أسلحة ترسانة المناهج الموظفة في تحليل ظواهر معينة، وبرصدها كميا بنوع من الدقة العلمية، إضافة إلى استجلاء اتجاهاتها.

فما هي إذن المعطيات التي يسجلها تاريخ المغرب وحضارته، على مستوى سلك التعليم الثانوي التأهيلي؟

I. معطيات كمية:

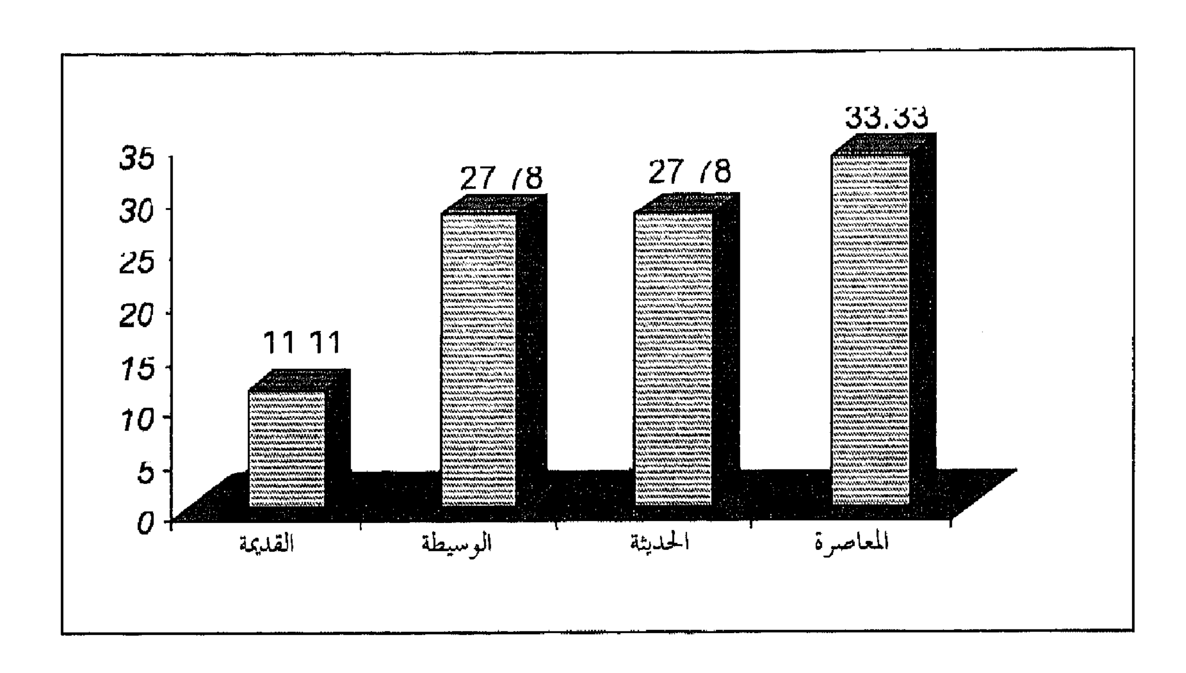
1. حجم دروس تاريخ المغرب وحضارته في المقرر:

المستوى	مجمل دروس المقرر	عدد دروس تاريخ المغرب وحضارته
الجذع المشترك	16	07
أولى باكالوريا	15	06
ثانية باكالوريا	16	05
المجموع	47	18



2. *التحقيب التاريخي لدروس مقرر تاريخ المغرب وحضارته:*

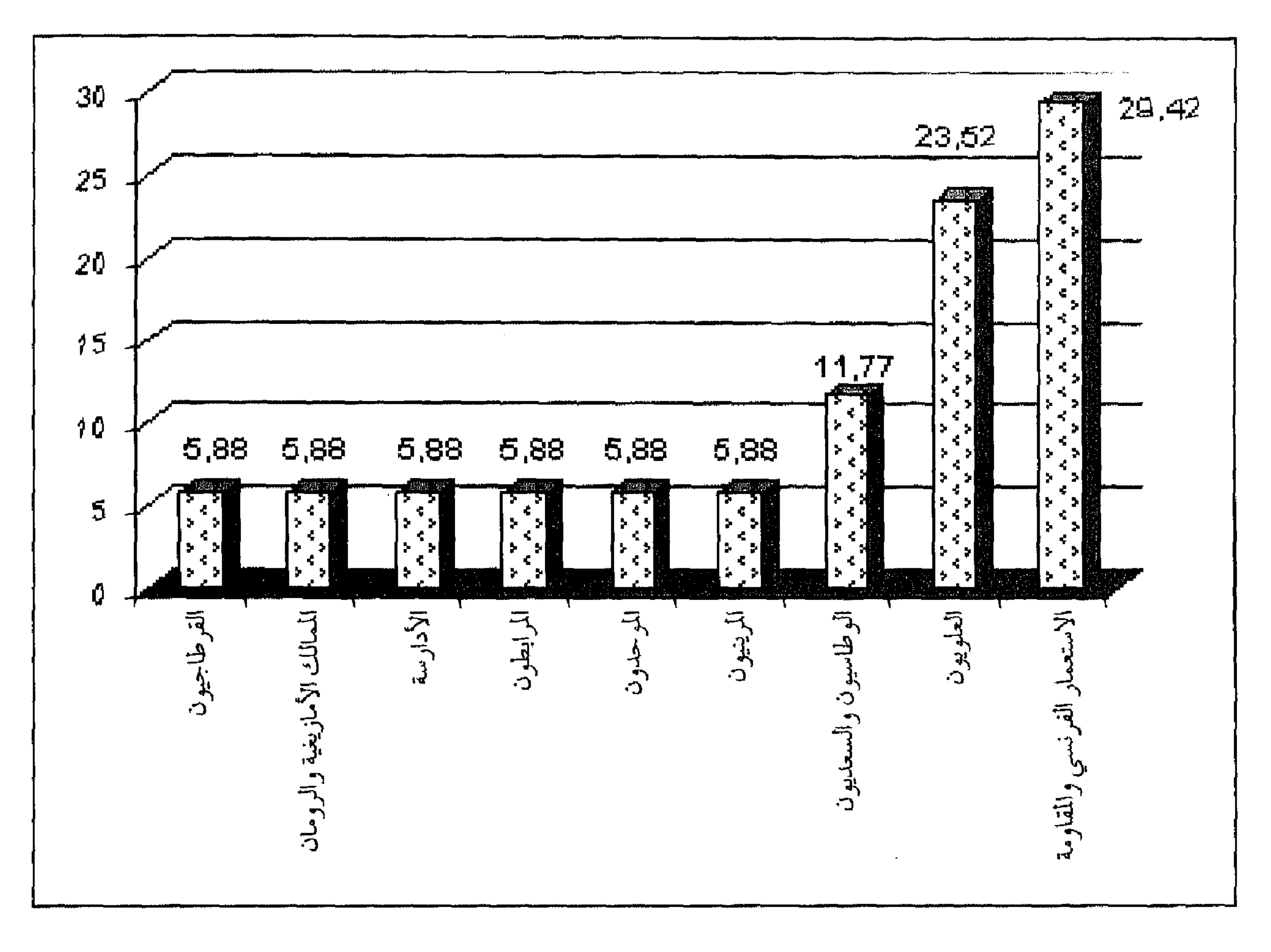
الحقبة التاريخية	عدد الدروس	النسبة المئوية (٪)
القديمة	2	11,11
الوسيطة	5	27,78
الحديثة	5	27,78
المعاصرة	6	33,33
المجموع	18	100,00



3. توزيع الدروس على الدول والأسر الحاكمة:

الدول والأسر الحاكمة	عدد الدروس	النسبة المئوية (٪)
القرطاجنيون	1	5,88
الممالك الأمازيغية والرومان	1	5,88
الأدارسة	1	5,88
المرابطون	1	5,88
الموحدون	1	5,88
المرينيون	1	5,88
الوطاسيون والسعديون	2	11,77
العلويون	4	23,52
الاستعمار الفرنسي والمقاومة	5	29,42
المجموع	17(*)	100.00

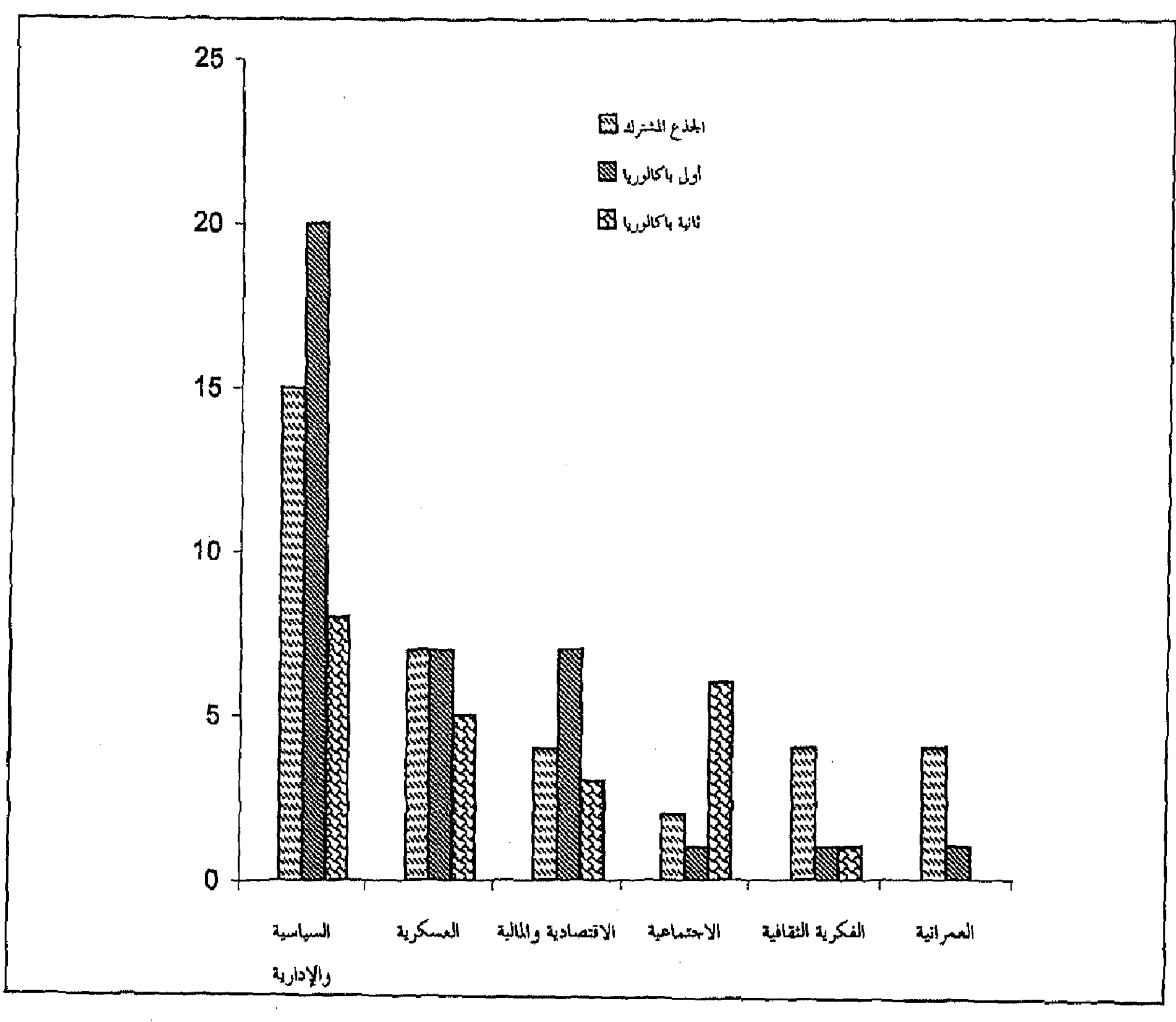
(*) لم يدرج درس الحضارة المغربية الوسيطية لكونه مشتركا بين عدة دول.



4. تصنيف فقرات الدروس بحسب الموضوعات:

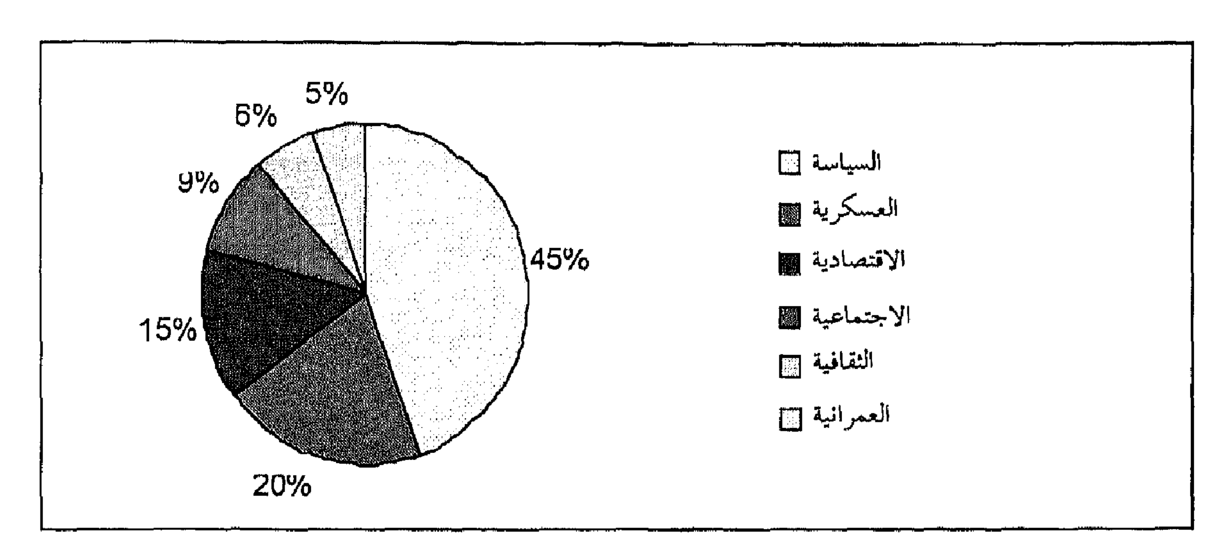
1.4. على مستوى كل مستوى دراسي:

الموضوعات المستوى	السياسية والإدارية	العسكرية	الاقتصادية والمالية	الاجتماعية	الفكرية الثقافية	العمرانية
الجذع المشترك	15	7	4	2	4	4
أولى باكالوريا	20	7	7	1	1	1
ثانية باكالوريا	8	5	3	6	1	0



2.4. على مستوى مجمل مقرر المستويات الثلاثة :

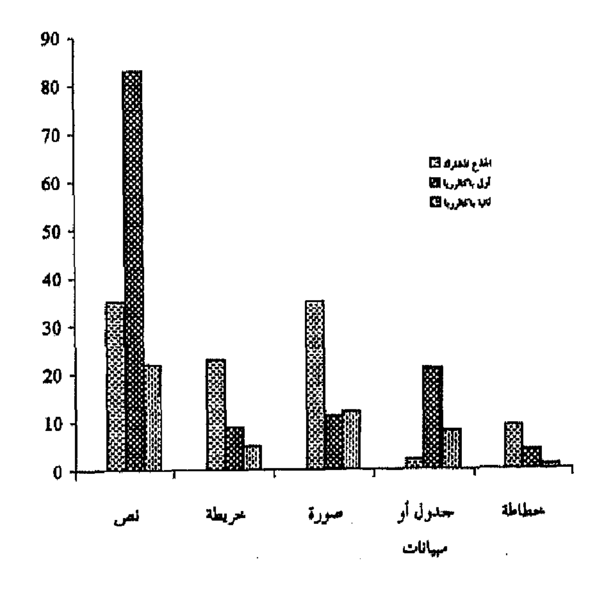
طبيعة الموضوع	العدد	النسبة المئوية (٪)
السياسية	43	44,80
العسكرية	19	19,80
الاقتصادية	14	14,58
الاجتماعية	09	9,37
الثقافية	06	6,25
العمرانية	05	5,20
المجموع	96	100,00



5. توظيف الوثائق في الدروس:

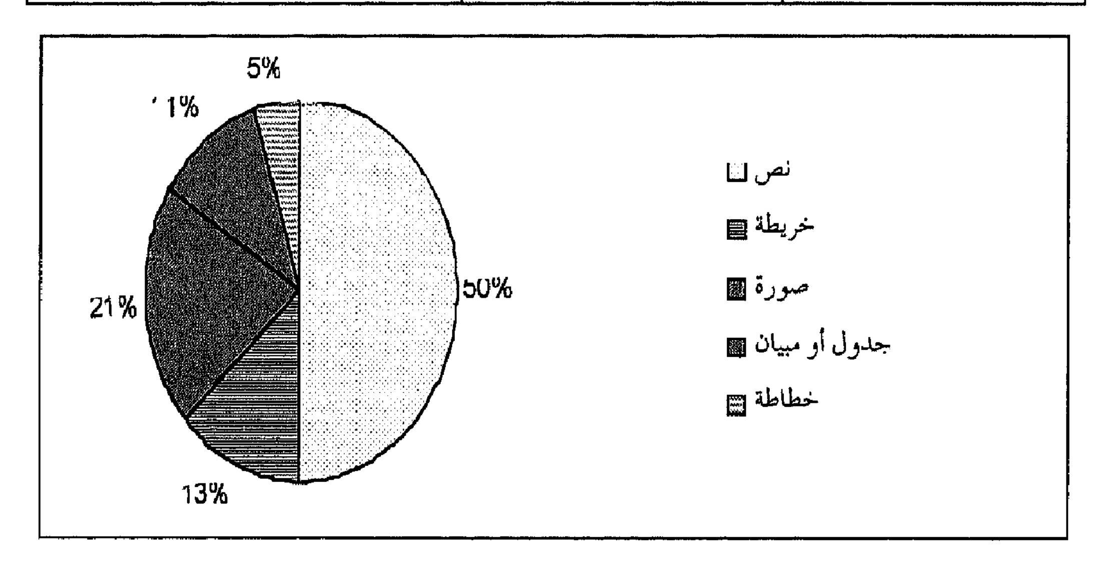
1.5. توزيع الوثائق على كل مستوى دراسي:

نوع الوثيقة المستوى	نص	خريطة	صور	جدول أو مبيانات	خطاطة	المجموع	النسبة المؤية (%)
الجذع المشترك	35	23	35	2	9	104	37,14
أولى باكالوريا	83	9	11	21	4	128	45,72
ثانية باكالوريا	22	5	12	8	1	048	17,14
المجموع	140	37	58	31	14	280	100



2.5. توزيع الوثائق على مجمل مقرر المستويات الثلاثة :

نوع الوثيقة	العدد	النسبة المئوية (٪)
نص	140	50,00
خريطة	37	13,22
صورة	58	20,71
جدول أو مبيان	31	11,07
خطاطة	14	05,00
المجموع	280	100,00



II. استنتاجات أولية

تأسيسا على المعطيات الإحصائية المرصودة، يمكن الخروج بجملة من الاستنتاجات، نختزلها في أربع نقاط، وهي:

1. نسبة دروس تاريخ المغرب وحضارته في مقرر التاريخ للتعليم الثانوي التأهيلي تبلغ 39,29%، تزيد هذه النسبة أو تنقص قليلا بحسب المستويات الثلاثة؛
2. توزيع الدروس على الحقب التاريخية، يتسم بالتفاوت الشديد ما بين الحقبة القديمة 1,11% من جهة، وباقي الحقب التاريخية الثلاثة المتسمة بالتوازن حوالي 28% لكل حقبة من جهة أخرى؛
3. طغيان المواضيع ذات الصبغة السياسية ثم العسكرية على المقرر (حوالي 60%)، مقابل

ضآلة التاريخ الاجتماعي والفكري والعمراني (حوالي 20%) والاقتصادي (حوالي 14%)؛

4. توظيف وثائق متنوعة ومكثفة، تتصدرها النصوص التاريخية (50%)، ثم الصور فالخرائط، إلا أنها غير موزعة بعدالة بين المستويات الثلاثة؛ تأتي أولى باكالوريا في الصدارة بحوالي 45% ثم الجذع المشترك بحوالي 37% بينما السنة الثانية باكالوريا لا تتجاوز حصتها 17,14%، مع كون التاريخ المعاصر أزخر بالوثائق من باقي الحقب التاريخية.

III. توصيات:

1. رفع نسبة دروس تاريخ المغرب وحضارته، لتقارب سقف 50% بالنسبة لباقي دروس المقرر، لما يكتسيه التاريخ الوطني من أهمية، مع مراعاة التوازن بين الحقب التاريخية؛
2. إعطاء الأهمية لباقي جوانب التاريخ، وخاصة المجتمع والفكر والعمران، بتقليص مساحة التاريخ السياسي في المقرر؛
3. ضرورة إغناء مقرر تاريخ السنة الثانية بالوثائق كما ونوعا، لما يسجله هذا الجانب من ضحالة.

• خاتمة:

وهكذا فإن المقاربة الكمية لتاريخ المغرب وحضارته في مقرر التعليم الثانوي التأهيلي، تكشف عن جملة من النتائج التي يمكن استثمارها عند مراجعة المقرر وتقويمه. وتبقى المعطيات الإحصائية المرصودة أرضية لمزيد من التحليل العميق، خاصة وأننا اكتفينا باستخلاص نتائج أولية ليس إلا.

• المراجع:

- مقرر التعليم الثانوي التأهيلي بمستوياته الثلاثة.
- كتاب: البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس الاجتماعيات بالتعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية، 1994.

قراءة في كتاب التاريخ المقرر لسنة الجذع المشترك من التعليم الثانوي التأهيلي

ذ. أحمد لحميمي

ثانوية عبدالكريم الخطابي. الناظور

تتمثل أهمية اختيار كتاب التاريخ لسنة الجذع المشترك من التعليم الثانوي التأهيلي، في كون مقرره المخصص للتاريخ القديم والتاريخ الوسيط، تحضر فيه الدروس التي تهم المغرب بكثرة وبقوة، إذ تشكل الدروس المفردة للمغرب ثلث المقرر (5 دروس على 16 درسا)، فضلا عن الدروس التي يمكن أن يتم التطرق فيها للمغرب جهويا وعالميا. لهذا سأركز في هذه القراءة على ثلاث محاور: المغرب وطنيا ـ والمغرب جهويا ـ والمغرب عالميا.

I. الدروس المخصصة للمغرب:

تقع هذه الدروس في المحور الثاني من المقرر، والمخصص للحضارة الإسلامية في العصر الوسيط، والذي قسم إلى شقين - أ- الحضارة الإسلامية في المشرق. - ب- نشأة الدولة المغربية في العصر الوسيط.

1. ملاحظات أولية:

في هذا التقسيم يمكن ملاحظة عدم التجانس بين شقي المحور: وللحصول على التجانس والتناغم يجب أن يقابل شق- أ- الحضارة الإسلامية في المشرق بشق. ب. الحضارة الإسلامية في المغرب. أو أن يقابل- ب- نشأة الدولة المغربية ب-أ- نشأة الدولة المشرقية، أي توحيد المفاهيم وما تحيل عليه.

كما يمكن ملاحظة أن الدولة المغربية ككيان إداري سياسي ووطني، كان موجودا منذ التاريخ القديم تحت اسم موريتانيا.

سأنتقل بعد هذه الملاحظات إلى مضامين دروس المغرب، أو نشأة الدولة المغربية، في عهد كل من الأدارسة والمرابطين والموحدين والمرينيين. (صفحات من107 إلى 155). بقراءة أولية لهذه الدروس، يتضح إقصاء وتهميش بعض الدول الأمازيغية الإسلامية التي قامت بالمغرب قبل قيام الدولة الادريسية كالنكور - بورغواطة - وبني مدرار، إذ يكتفي الكتاب المدرسي بإشارة بسيطة وعابرة إلى ثورات الأمازيغ المتبنية لمذهب الخوارج الصفرية، دون ربط هذه الثورات بنتائجها السياسية التي تمخضت عنها، والمتمثلة في قيام دول مغربية مستقلة عن المشرق. والاكتفاء فقط بالإشارة إليها في الخريطة ص: 108 كأسماء، مثلا: بورغواطة - سجلماسة. مما يطرح غموضا: هل هذه الأسماء أعلام جغرافية أو قبائل أو مدن؟. ويظهر هذا الحيف أكثر في الخريطة ص.113 عندما توطن الدول المجاورة للمغرب (الدولة الادريسية) بأسمائها كاملة، كالدولة الفاطمية، والدولة الأموية والدولة الادريسية، والاكتفاء بذكر أو توطين بني مدرار - بورغواطة - النكور.

يمكن قياس أهمية هذه الدول المهمشة زمانيا: - في ظهورها المبكر بالمغرب، قبل الأدارسة، وبطول مدة وجودها. ومكانيا باتساع مجالها الجغرافي:

إمارة نكور: والتي ظهرت بالريف الشرقي بنواحي قبيلة تمسمان، والقبائل المجاورة لحوض نكور في التسعينيات للقرن الأول الهجري، ونتيجة لاستجابة أهل تمسمان والقبائل المجاورة لدعوة صالح بن منصور تأمر عليهم، واعترف الوليد بن عبد الملك الأموي بصالح بن منصور سيدا على نكور في 91هـ...[1]. وامتدت رقعة نكور جغرافيا من ساحل البحر المتوسط إلى إمارة بي مدرار بسجلماسة. و عاصرت تاريخيا الدولة الادريسية، ولم يقض عليها إلا في عهد المرابطين[2].

إمارة بورغواطة: بمنطقة تامسنا التي تبنت المذهب الخارجي الصفري، وامتد تاريخها من حوالي 121هـ، وظلت صامدة لمدة أربعة قرون في وجه الحملات العسكرية الإدريسية والفاطمية والمرابطية والموحدية. ورغم المدة الزمنية التي عمرتها هذه الدولة، والمجال الواسع الذي تواجدت فوقه، وفضلا عن تهميشها من قبل الكتاب المدرسي، فإنها لم تنل اهتمام المؤرخين

1 . أحمد الطاهري، إمارة بني صالح في بلاد نكور، فصول منسية من تاريخ المغرب، مطبعة النجاح الجديدة، الدارالبيضاء، ط.1، 1998 ص.31.

2 . أحمد الطاهري، نفس المرجع السابق، ص.243 وما بعدها.

القدامى مشارقة كانوا أو مغاربة، بل أحجموا عن التأريخ لها، وظلت المعلومات القليلة المتناثرة حولها لا تشفي غليل الباحث المعاصر[3] كالتي جاءت عند ابن خلدون الذي قال في حقها كان لبورغواطة في عصرهم دولة بل اعتبرها. أعظم قبائل المصامدة وأبرزها دورا في صدر الإسلام على حد تعبير الأستاذ محمود إسماعيل[4].

إمارة بني مدرار: نفس التهميش طال بني مدرار بسجلماسة التي تأسست حوالي 140 هـ، والتي قامت على أكتاف أمازيغ مكناسة بقيادة سمكو بن واسول، وعرفت ازدهارا اقتصاديا ورخاء اجتماعيا ونموا عمرانيا، وربطت علاقات تجارية مع بلاد السودان وبلاد الأندلس، وعاصرت فترة الدولة الادريسية، وقضي عليها من قبل الفاطميين، ونتيجة رخائها الاقتصادي والاجتماعي، أصبحت قطبا وقبلة للخوارج الصفرية ببلاد المغرب بأسره [5].

2. طبيعة الموضوعات المركز عليها في هذه الدروس:

يطغى على هذه الدروس المخصصة للمغرب، الطابع السياسي العسكري مع إشارات اقتصادية واجتماعية. دون التركيز على الجوانب الاجتماعية، خاصة في حالة حدوث ظواهر اجتماعية حضارية متميزة، انفرد بها المغرب وذات أبعاد إنسانية تمتد تأثيراتها إلى بيئتنا وقيمنا المغربية المعاصرة والحالية، كموضوع المرأة المرابطية المتحررة، التي لعبت أدوارا طلائعية في المجتمع المرابطي ربما نافست حتى الأدوار الرجالية في مختلف المجالات، ومن بينها:

في الأدب: ظهرت أعلام نسائية كتميمة بنت يوسف بن تاشفين الأديبة التي سكنت فاس. وحواء بنت أخ يوسف بن تاشفين شاعرة إشبيلية (الأندلس)، والتي كانت تعقد لقاءات يحضرها كبار شعراء وكتاب البلاط.

في الحرب: من أشهر وأبرز الزعيمات المقاومات، فانو بنت الوزير عمر بن ينتان التي قاومت الموحدين عند حصارهم مراكش في 541هـ، وتامونت بنت سير التي أسرها الموحدون مع 1500 إمرأة أخرى سنة 535هـ.

---

3. محمود اسماعيل، محاضرات في تاريخ الغرب الإسلامي، كلية الآداب ظهر المهراز، فاس، 1980، ص.20.
4. محمود اسماعيل، نفس المرجع السابق، ص.22.
5. محمود اسماعيل، نفس المرجع السابق، ص.53.

في السياسة: يمكن استحضار مشاركة المرأة المرابطية في قرارات سياسية، كزينب النفزاوية التي شاركت يوسف بن تاشفين في وضع خطة لفتح المغرب (6).

II. الدروس التي يحضر فيها المغرب جهويا:

1. **التاريخ القديم:** يمكن ملاحظة تهميش بعض المحطات التاريخية المهمة في تاريخ شمال إفريقيا، كما هو الحال في الدرس الخامس شمال إفريقيا بين الممالك الأمازيغية والحكم الروماني الذي يركز فيه على التاريخ العسكري لشمال إفريقيا. إذ تم تهميش أهم مقاومة وتجربة سياسية عرفتها المنطقة، وهي المقاومة الرسمية التي تزعمها يوغرطة وما نتج عنها من وحدة سياسية لشمال افريقيا، إذ اكتفى الكتاب المدرسي بالإشارة إليها في نهاية العنصر الأول- من الفقرة الأولى- ، بشكل عابر في صفحة 53 في حين تم التركيز على المقاومات المسلحة القبلية للاحتلال الروماني وبشكل موسع، والتي خصص لها الفقرة الثالثة صفحات 58-59-60.

تكمن أهمية مقاومة الزعيم يوغرطة، في شهرتها التي تجاوزت حدودها الوطنية وبلغ صداها إلى روما، والضفة الشمالية للبحر المتوسط. إذ عمت كل التراب النوميدي والموريطاني، واستدرجت وجرت الجيوش الرومانية إلى تخوم الصحراء، وأثخنتها من حيث الخسائر المادية والبشرية.

جمع يوغرطة جميع خصال حكام عصره، من كرم وغنى وشجاعة وذكاء ومغامرة، مما أكسبه شعبية واسعة لدى النوميديين، وباحترام وتقدير لدى الرومانيين، مما دفع بل أرغم عمه مسيبسا إلى تبنيه وضمه إلى قصره، واقتسام مملكته بينه وابنيه أذر بعل، وهمبسال، ساعيا بذلك إلى الاطمئنان على استقرار عرش ابنيه. إلا أن الأطراف الثلاثة اختلفت حول التقسيم، هذا التقسيم والتجزيء كانت تباركه روما، التي كانت لا ترغب في وجود مملكة أمازيغية قوية وموحدة. ونتيجة فطنة يوغرطة، وإدراكه لمرامي روما الاستعمارية دفعته وطنيته وحسه الوحدوي إلى الاستحواذ على نوميديا وتوحيدها، بعد قتل همبسال وفرار اذربعل نحو روما طالبا

6 . الحسين أسكان، المرأة الصنهاجية، مجلة أمل، عدد 14/13، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء 1998، ص.70 وما بعدها.

النجدة، مما أدخله في مواجهة ومقاومة مباشرة لروما، معتمدا في ذلك على وسائله الخاصة والشخصية، كالإقناع والترهيب والوعد والوعيد والمال والتحفيز لأتباعه.

وفي سنة 112 ق-م هجم وسيطر على سيرتا (قسنطينة) العاصمة التي كانت تحت النفوذ الروماني، وبهذه الحرب الأولى هدد روما بنفسها، واستدعته إلى أتيكا قرب قرطاجة للتفاوض معه، وحاول المبعوثون الرومان إقناعه بالتخلي عن سيرتا، إلا أنه كان عارفا كيف يشتري ضمائر الرومانيين بالمال والهبات (7).

وفي سنة 110 ق. م. انطلقت حرب ثانية حيث كان النصر النهائي لروما، إذ في سنة 109 ق. م. كانت روما تكتسح أغلب الأراضي النوميدية. وحاول يوغورطة جر الجيوش الرومانية نحو الصحراء للإيقاع والفتك بها، واللجوء إلى موريطانيا طالبا من ملكها بوكوس التحالف معه ضد العدو المشترك، إذ خاطبه بخطاب ينم مرة أخرى عن تجذر وعيه الوطني وحسه الوحدوي: إن الرومانيين شعب ظالم لا حد لأطماعه، وهو عدو لجميع الجنس الإنساني [...]، فاليوم هو العدو، وبالأمس كان القرطاجيون [...]، وفي الغد سيكون لهم عدوا كل من يرونه أغنى من غيره (8) إلا أنه فشل في محاولته تلك، لكون بوكوس موريطانيا خيب آماله بتخاذله والوقوف بجانب روما، وهزم يوغورطة وأسره وتمت محاكمته واغتياله بروما سنة 105 ق-م.

بعد هذا التواطؤ لبوكوس مع روما، خاطبه الرومان على لسان سولا مثنيا عليه بقوله : أيها الملك بوكوس، إنه لفرح عظيم لنا أن نرى الأرباب تلقي في روع رجل له مثل قيمتك حب تفضيل السلم على الحرب في الأخير وأن نرى أميراً في مثل كمالك يكف عن تلويث نفسه بالاتصال مع يوغرطة أكبر المجرمين(9).

تلك كانت بعض الإشارات حول مقاومة يوغرطة، التي اخترقت تداعياتها الآفاق، فأثرت على مجريات الأمور بروما، إذ خلقت نقاشات وصراعات حادة داخل مؤسستي مجلس الشيوخ، ومجلس الشعب، وعقد محاكمات للرومانيين الذين أرشاهم يوغرطة، بل ومحاكمة يوغرطة نفسه. ولعل كتاب حرب يوغرطة للمؤرخ اللاتيني سالوست أهم مرجع تناول أطوار هذه

7 . مصطفى القصري، الأغليد يوغورطة . مذكرات من التراث المغربي، المجلد1، مطابع الأطلس، الرباط 1984، ص.164-165.

8 . محمد التازي سعود: حرب يوغورطة للمؤرخ سالوست . ترجمة وتحقيق-، مطبعة السلام، فاس 1981 ص.163-164.

9 . محمد التازي سعود، نفس المرجع السابق، ص.188.

الحرب، وتجربة يوغورطة السياسية وتوحيده لشمال إفريقيا [10]، وربما هذه التجربة الوحدوية، هي التي جعلت الفرنسي بيزل يشبه شخصية يوغرطة بالمرابطي يوسف بن تاشفين، والموحدي عبد المومن، والعلوي المولى إسماعيل [11].

بعد هذه الملاحظات حول حرب يوغرطة المهمشة، سأقف عند إهمال وتهميش الإشعاع الجهوي للممالك الأمازيغة، وسأقتصر على علاقة موريطانيا (المغرب) بجزر الكناري في عهد يوبا الثاني، إذ تذهب بعض الكتابات إلى أن هذا الملك زار وطاف بالجزر السبعة لكناريا، واصطحب معه في زيارته تلك كلبيه، ولما كان اسم الكلب بالرومانية بكناريا، سميت هذه الجزر باسم هذا الحيوان، ويحتفظ العلم الكناري بذلك من خلال شعاره الذي هو عبارة عن تاج يحمله كلبان. كما تذهب بعض الدراسات إلى أن الفينيقيين طردوا الأمازيغ إلى هذه الجزر، كما أثبتت وجود علاقات وصلات بين الأمازيغ والكناريين[12].

2. التاريخ الوسيط:

خصص المحور الثاني للمقرر للحضارة الإسلامية تحت عنوان سيادة الحضارة الإسلامية، ويميز فيه بين شقين:-أ- الحضارة الإسلامية في المشرق.- ب- نشأة الدولة المغربية وتطورها في العصر الوسيط.

سبق أن أشرت إلى عدم الانسجام بين مكوني هذا المحور، إذ أن المتعلم يأخذ انطباعا مغلوطا، وهو أن الحضارة الإسلامية ساهم فيها المشرق دون المغرب، في حين كان من المطلوب تبيان أن المغرب، على غرار المشرق ساهم في الإشعاع الحضاري في مختلف المجالات. ففي الوقت الذي يتم فيه التركيز على العهد العباسي، كعصر عرف تقدما حضاريا في مختلف المجالات السياسية والعسكرية والاقتصادية والاجتماعية والعمرانية والفكرية بالمشرق الإسلامي، كان من العدل والإنصاف، التركيز أيضا على العهدين المرابطي والموحدي، كمرحلة عرفت التقدم والازدهار في نفس المجالات، وعدم التركيز فقط على الجوانب العسكرية كقيام الدولة على التوحيد والجهاد فقط.

10 . محمد التازي سعود، حرب يوغورطة للمؤرخ سالوست ـ ترجمة وتحقيق- مطبعة السلام، فاس، 1981.

11 . مصطفى القصري، الاغليد يوغرطة، نفس المرجع السابق، ص.166.

12 . أسبوعية الصحيفة: نحن والآخر ـ العدد:23 بتاريخ 22 ـ 28 يونيو2001.

ويتأكد هذا التهميش وعدم استحضار البعد المغربي في الحضارة الإسلامية، في الدرس 16 (ص.167) في المحور الثالث من المقرر، والمعنون بالعلاقات الأوروبية بالعالم الإسلامي خلال العصر الوسيط:- الحروب الصليبية. العلاقات التجارية. والتأثير الحضاري، فرغم أن العنوان يوحي بأن العلاقات كانت بين العالم الإسلامي والأوروبي، فان متن الدرس ووثائقه تركز فقط على المشرق الإسلامي دون المغرب. وللاستدلال على هذا استحضر عينات من العناوين والوثائق التي تبين ذلك:

1.1. شكل الشرق الإسلامي قبل قيام الحروب الصليبية حلقة وصل تجارية بين آسيا وأوروبا (ص.167)

1.2. استفادت أوروبا الغربية، قبل الحروب الصليبية من العلاقات التجارية مع الشرق الإسلامي (ص.169)

- الخريطة (ص.168) بعنوان : الوضعية الاقتصادية للشرق الإسلامي قبل الحروب الصليبية.

- الخطاطة (ص.169) بعنوان : دور المدن الإيطالية في التجارة بين الشرق والغرب (الأوروبي).

في حين أن الثابت والأكيد، أن الغرب الإسلامي لعب أدوارا مهمة في هذه العلاقات، إذ لا يمكن أن نتصور هذه العلاقات، بدون استحضار دور- المغرب والأندلس - الأكثر قربا من أروبا على المستوى الجغرافي. إذ ظهر دور المغرب والأندلس جليا في مختلف التأثيرات والعلاقات والاحتكاكات، بل حتى في العلاقات غير الإنسانية كالحروب. فساهم في صد الاعتداءات الأجنبية على دار الإسلام: ففي الحروب الصليبية مثلا..، التي يكاد يكون التصدي لها مقتصرا على المشرق ومرتبطة به فقط، تؤكد بعض الكتابات على مساهمة المغاربة فيها بالعتاد والجنود، خاصة في عهد يعقوب المنصور الموحدي، الذي أرسل فرقا حربية بحرية لتحرير بلاد الشام. رغم أن الكتاب المدرسي أورد نصين يشيران لهذه المساهمة المغربية، لكن ذلك كان بشكل معزول عن الدرس (المتن والوثائق) ووضعها في خاتمة الملف الثالث كوثائق ثانوية [13].

13 . الكتاب المدرسي-التاريخ-السنة الأولى ثانوي، 1995، ص.180.

III. الدروس التي يمكن أن يستحضر فيها المغرب على المستوى العالمي:

يمكن ملاحظة استبعاد وإقصاء المغرب (الأمازيغ) من بعده الكوني، خاصة في الدرس الأول تحت عنوان: التطورات الكبرى للإنسان في عصور ما قبل التاريخ. فرغم شمولية وعمومية الدرس من حيث المضمون، فان الإشارات همت فقط إفريقيا الجنوبية، وبلاد الرافدين، وفلسطين ومصر وبلاد الهند، (ماعدا الإشارة في خريطة ص.7 إلى الرباط ضمن مواقع بقايا الإنسان الأول). وكان بالإمكان استحضار المغرب لأهميته في المرحة التاريخية، واستحضار الإنسان الأمازيغي الذي عاصر الحقب الأولى لتطور الإنسان في العصور الحجرية: كإنسان العصر الحجري القديم السفلي المعروف في المغرب بالانطلنتروب الشبيه بالبثكانثروبس، أو الذي يعود تاريخه إلى مابين 300000- 100000 ق-م وعثر عليه بمغارة سيدي عبد الرحمان (الدارالبيضاء) ويعرف (بإنسان سيدي عبد الرحمان)، وإنسان العصر الحجري القديم المتوسط، المتمثل في إنسان النيوندرتال والذي يقابله في المغرب إنسان جبل اغود بالقرب من آسفي الذي يرجع تاريخه إلى حوالي 50000 سنة ق-م.[14].

بل يذهب الأستاذ مصطفى أعشي إلى أن المغرب الكبير في العصر الحجري القديم العُلوي كان مأهولا من لدن حضارات أصيلة وتسمى إحداها بالايبيروموريزية.[15] ويتأكد هذا الزعم مع الأبحاث الأثرية الأخيرة بالريف الشرقي بنواحي الناظور (إفري نعمار) والتي لازالت متواصلة، إذ تم اكتشاف بقايا أثرية تعود إلى هذه الحضارة وحضارات أخرى كالموستيرية والعيتيرية، [16] وهي حضارات أقدم من الايبيروموريزية نفسها.

تلك كانت بعض المحطات التاريخية التي تتطلب إعادة النظر فيها، لإعادة الاعتبار للمكون الأمازيغي كمكون أساسي في الهوية المغربية. والأمل معقود على التجديد الذي تعرفه المقررات الدراسية التي شرع العمل فيها بالطورين الأساسي والإعدادي.

---

14. مصطفى أعشي، أصل أهالي شمال إفريقيا-مذكرات من التراث المغربي-المجلد1، نفس المرجع السابق، ص.97-98.. فاطمة الزهراء الصبيحي، الحياة خلال ما قبل التاريخ-إنسان ما قبل التاريخ-نفس المرجع السابق، ص.58.
15. مصطفى أعشي، نفس المرجع السابق، ص.98.
16. منتصر الوكيلي، دليل المواقع الأثرية بإقليم الناظور، مندوبية الثقافة، مارس 2004، ص.5.

تدريس التاريخ القديم بالسنة الأولى

ذ.سيدي محمد العيوض

المدرسة العليا للأساتذة . الرباط

يطرح تدريس التاريخ القديم في المرحلتين الإعدادية الثانوية والتأهيلية بعض الصعوبات يقتضي الإلمام بها، الإشارة إلى أنه لتقريب التلميذ المغربي من المميزات الحضارية للعصر القديم، برمج تدريس التاريخ القديم بمرحلة ما كان يعرف بالإعدادي. ونظرا لكون هذا المحور قد تضمن تقديم نماذج من الحضارات المتوسطية القديمة، وما يتطلب ذلك من استيعاب التلميذ لعدد من المفاهيم، بدأ التفكير في نقل التاريخ القديم إلى المستوى التأهيلي، أي ما كان يسمى بمستوى التعليم الثانوي. هكذا بدأ العمل بالتوجيهات التربوية الجديدة سنة 1994-1995 والتي تضمنت مجموعة أهداف مرتبطة بالتاريخ، اختزلنا منها التي تخص التاريخ القديم. [1] من بين ما ركزت عليه هذه الوثيقة التربوية، تقديم تحديد كيفية صياغة الأهداف الإجرائية عند إعداد وتخطيط الدروس. وقد صدر بعد ذلك كتاب مدرسي تضمن في محوره الأول خمسة دروس مرتبطة بالتاريخ القديم:

- التطورات الكبرى للإنسان في عصور ما قبل التاريخ؛
- المظاهر السياسية والاقتصادية والاجتماعية للحضارات القديمة؛
- التراث الفكري والفني للحضارات القديمة؛
- الحضارة القرطاجية بإفريقيا الشمالية؛
- شمال إفريقيا بين الممالك الأمازيغية والحكم الروماني.

1 . سيدي محمد العيوض، أهداف تدريس التاريخ القديم بالمرحلة الثانوية بين التوجيهات التربوية والممارسة الصفية معطيات أولية، مجلة الدعم، الرباط، دجنبر 1997, ص.ص. 32-44.

كما احتوى هذا المحور ملفا حول المعمار الروماني في إفريقيا الشمالية.

إن ما يمكن أن نخرج به من ترتيب عناصر هذا المحور، أنها تمتد على مجال جغرافي هو حوض البحر الأبيض المتوسط، ومجال زمني يشمل فترة طويلة، تمتد من اكتشاف الكتابة، إلى سقوط الإمبراطورية الرومانية.

لقد مكنتنا مراجعة مضامين هذا المحور، من الوقوف على ثغرات في تغطية بعض الفترات. ومن جانب آخر فإن التركيز على الكم المعرفي لا يتلاءم مع ما نصت عليه التوجيهات التربوية، التي تدعو إلى التركيز على المهارات والخبرات والمواقف، دون إهمال شرح بعض المفاهيم، كالزمن والحضارة والتطور...

وإذا ما أخذنا بعين الاعتبار الزمن، فالملاحظ أن حقبة ما قبل التاريخ، وقع اختزالها في درس واحد، في حين أنها تغطي حقبة أطول من الفترة اللاحقة، نفس الشيء بالنسبة للدرس الثاني الذي وقع فيه إدماج ثلاثة جوانب سياسية واقتصادية واجتماعية في درس واحد، نفس الملاحظة تنطبق على الدرس الثالث المتعلق باختراع الكتابة إلى ظهور المسيحية[2].

أما بالنسبة للتقنيات المستخدمة في الأبحاث الأركيولوجية، فتنحصر في حقبة ما قبل التاريخ، ولا تمتد إلى ما دون سواها من الحقب اللاحقة، باعتبار أن تقنية الأبحاث خلال هذه الحقب تختلف عن تلك المستعملة في فترات ما قبل التاريخ. إلى جانب هذه الملاحظات نقف على عدد من الأخطاء، التي يرتبط بعضها ببعض الأنهار التي لا تحمل أسماء، والحالة هذه أنها في الغالب تشكل حدودا طبيعية، يضاف إلى ذلك الأخطاء التي تخص تسمية بعض المواقع. كما أن بعض الوسائل في الكتاب المدرسي تبقى قليلة الاستعمال، كالخط الزمني الذي لا يمثل إلا نسبة قليلة من مجموع الوسائل، رغم أن التوجيهات التربوية تدعو إلى ترسيخ مفهوم الزمن لدى التلميذ.[3] نفس الملاحظة بالنسبة للخطاطات....

أما بالنسبة لأسئلة التقويم في الكتاب المدرسي، فقد تم التركيز على الجانب المعرفي دون مراعاة الجوانب الأخرى. تتضمن دروس التاريخ القديم 49 سؤالا موزعة على الشكل التالي:

---

2. نفسه، ص.38،37.

3. التوجيهات التربوية.

نوعية الأسئلة	عددها	النسبة المئوية
المعرفة	20	% 40,81
الفهم	21	% 42,85
التحليل	8	% 16,32
التطبيق	0	
التركيب	0	
التقويم	0	

ولابد أن نشير في هذا الصدد، إلى أن إكراه الزمن كان عاملا أساسيا في تنظيم أنشطة دروس التاريخ القديم.

وأمام التغييرات التي عرفتها الساحة التربوية، بصدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وتفعيله بالكتاب الأبيض، كانت مراجعة المناهج التربوية للتعليم الابتدائي والثانوي بسلكيه الإعدادي والتأهيلي نونبر 2001.

من الأشياء التي لابد من الإشارة إليها أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين، لم يتطرق للتاريخ كمادة فقط، بل جعله من المرتكزات الثابتة في بناء المشروع. وقد حدد المنهاج الجديد لمادة التاريخ، أنها مادة أساسية في التكوين الفكري والمعرفي للمتعلم، تسعى لتنمية ذكائه الاجتماعي وحسه النقدي وتزويده بالأدوات المعرفية والمنهجية، لإدراك أهمية الماضي في فهم الحاضر والتطلع إلى المستقبل.

ومع هذا التحول نقل تدريس مادة التاريخ القديم مرة أخرى إلى مستوى الثانوي الإعدادي، لكن وفق مقاربة جديدة تختلف في جوانب كثيرة عن التجارب السابقة في التدريس، وهي مقاربة الكفايات. لقد سعى المنهاج الجديد إلى تغيير المقاربة القديمة التي ترى في الأهداف كبيداغوجيا للتدريس، بهذه المقاربة الحديثة، التي تسعى لبناء المناهج التعليمية وفق منظومة جديدة.

لقد توخى تدريس مادة التاريخ بالمرحلة الثانوية الإعدادية، إكساب المتعلم مجموعة من المفاهيم التاريخية الأساسية، من خلال مجموعة من الدروس تركز أساسا على الملامح الحضارية الكبرى.

وعلى هذا الأساس، فإن الانتقال إلى تصور جديد وفق هذه المقاربة الجديدة يطرح عدة تساؤلات على مستوى أجرأته، وبالأخص كيفية استثمار الكتاب المدرسي الجديد.

لقد أصبحت مراجعة الكتب المدرسية، ضرورة ملحة في ظل التغيرات الجديدة التي شهدها قطاع التعليم في ضوء مشروع الإصلاح التربوي، وإعادة النظر في المناهج.

ومع أن الكتاب المدرسي الجديد قد جاء مخالفا للكتب المدرسية السابقة من حيث الشكل والمحتوى، واعتماد مقاربة الكفايات، إلا أن طبيعة بعض المواد الواردة فيه، ونخص منها التاريخ القديم، الذي يفرض تحييننا للمعارف واطلاعاً مستمراً على مستجدات البحث الأثري، الذي كثيرا ما يفند أو يدعم بعض النظريات السابقة، أو يقدم اكتشافات جديدة تغني رصيدنا المعرفي في هذه المادة. هذه المسألة ستتجلى لنا بوضوح في بعض الأخطاء التي سنسجلها كذلك في كتاب السنة الأولى.

يتضمن مقرر هذه السنة محورين:

- محور يخص التاريخ القديم؛
- المحور الثاني دروس عن الحضارة الإسلامية.

إن الهدف من استعراض بعض هذه الأخطاء، هو فقط لتوضيح صعوبة التعامل مع مواد التاريخ القديم، والتأثير الذي تخلفه على مستوى إعداد دروس المادة، خاصة بالنسبة للمدرسين الذين ليس لهم إلمام كبير بها.

لقد اتضح من جرد أولي لمكونات الكتاب المدرسي المعرفية والخاصة بمحور التاريخ القديم، توالي عدد من الأخطاء نصنفها إلى أخطاء مرتبطة:

- بالمصادر، والتي في الغالب يتم اعتمادها من خلال مراجع غير متخصصة، والأمثلة كثيرة في الكتاب المدرسي.
- بالوسائل، أحيانا يتم اعتماد وسائل لا تتلاءم مع الهدف المسطر؛

- بأسماء بعض المواقع: ونسوق هنا بعض الأمثلة : رماديا والصحيح روسادير، طوكولوميدة والصحيح هو توكولوسيدة، سلا كولونيا والصواب هو سلا. كما أن مطابقة مواقع بأخرى غير صحيح في بعض الأحيان، فالصويرة ليست هي كرني كما هو وارد في الكتاب المدرسي.

وحتى على مستوى الأسئلة، فما سجلناه بالنسبة للأسئلة المرافقة لبعض الوسائل في الكتاب المدرسي للسنة الأولى وقفنا عليه هنا كذلك، ونسوق من الأمثلة: حدد أسماء المراكز؟ في حين أن الوسيلة المقدمة لا تشمل سوى مركزين والأمثلة كثيرة في هذا الباب.

ومع هذه الهفوات، فإن الكتاب المدرسي في حلته الجديدة يمثل نقلة نوعية في ظل الإصلاح الجديد. إن إثارتنا لبعض الأخطاء الواردة في الكتاب المدرسي ينبعث من رغبة في الإشارة إلى ما قد يطرحه من تشويش على بناء الدرس، وفق مقاربة لازال المدرسون لم يستوعبوها بالشكل الناجع.

ولابد من الإشارة هنا إلى أن التدريس بالكفايات ليس بالأمر الهين، خاصة عندما يتعلق الأمر بمواد لها خصوصيتها كمادة التاريخ بصفة عامة، ومادة التاريخ القديم بصفة خاصة.

إن تبني الكفايات كمدخل بيداغوجي، يعكس تجديدا في العملية التعليمية لدروس التاريخ ضمن المنظور الجديد المنبثق من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ولعل ذلك يستلزم تكوينا مستمرا، وتأطيرا دائمين، إضافة إلى خلق ورشات عمل لضمان نجاعة هذا التجديد.

- **البيبليوغرافيا:**

- البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس الاجتماعيات بالتعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، 1994.
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، يناير 2000.
- الوثيقة مشروع منهجية لمراجعة المناهج التربوية وبرامج تكوين الأطر التربوية، وزارة التربية الوطنية، مارس 2001.
- الوثيقة الإطار لمراجعة المناهج التربوية وبرامج تكوين الأطر الصادرة عن لجنة الاختيارات والتوجيهات التربوية وزارة التربية الوطنية، مارس 2001.

- الكتاب الأبيض الصادر عن لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي: الإعدادي والتأهيلي المشروع المنقح والمزيد، وزارة التربية الوطنية نونبر 2001.
- منهاج مواد التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة، وزارة التربية الوطنية، مارس 2002.
- سيدي محمد العيوض، أهداف تدريس التاريخ القديم بين التوجيهات التربوية والممارسة الصفية، مجلة الدعم، العدد الرابع، دجنبر 1997, المدرسة العليا للأساتذة الرباط، ص.ص.32-44.
- عبد الحميد عفان، تدريس الاجتماعيات بالتعليم الثانوي الإعدادي من منظور بيداغوجيا الكفايات، جريدة الصباح عدد 1223، 15 مارس 2004.
- بعض البحوث التي أنجزت تحت إشرافنا بالمدرسة العليا للأساتذة بالرباط:
- عزيزة بنتومي والمصطفى فيلالي، تدريس التاريخ القديم بالسنة الأولى ثانوي، بين التوجيهات التربوية و الممارسة الصفية، بحث لنيل دبلوم المدرسة العليا للأساتذة الرباط، السنة الجامعية 1996-1997.
- عبد العزيز العلوي لمراني وسعيد مثال، كفايات تدريس التاريخ بالسلك التأهيلي، بحث لنيل دبلوم المدرسة العليا للأساتذة الرباط، السنة الجامعية، 2001-2002.
- عبد الغني الخمري وعمر العمري، التدريس بالكفايات، إعداد جذاذات ديداكتيكية لدروس مادة التاريخ للسنة الأولى ثانوي-إعدادي، بحث لنيل دبلوم المدرسة العليا للأساتذة الرباط، السنة الجامعية، 2003-2004.

البعد الأمازيغي في تدريس مادة التاريخ على ضوء التوجيهات الرسمية والمقررات الدراسية بالتعليم الثانوي - التأهيلي

ذ. الحسين عماري
ثانوية موحى وحمو. بني ملال

سأحاول في هذا البحث الإجابة قدر الإمكان على الإشكالية التالية:

هل البعد الأمازيغي حاضر أم مغيب في التوجيهات الرسمية لتدريس مادة التاريخ بالتعليم الثانوي - التأهيلي؟ وإذا كان حاضرا، ما هي الأهداف المتوخاة منه ومرتكزاته ؟ وإلى أي حد تستجيب المقررات الدراسية لهذه الأهداف والتوجيهات ؟ وما هي الإكراهات المطروحة على هذا المستوى ؟ وأخيرا ما هي الاقتراحات المناسبة لتحقيق هذه الأهداف ؟

I - مدى حضور أو غياب البعد الأمازيغي في التوجيهات الرسمية لتدريس مادة التاريخ بالتعليم الثانوي - التأهيلي ؟

مرت المنظومة التعلمية ببلادنا منذ الحصول على الاستقلال، بعدة تجارب تربوية وتوقفت في عدة محطات إصلاحية، لكن هذه المنظومة لم تكن تؤهل بشكل يراعي خصوصيات ومقومات هويتنا الوطنية، بروافدها المتعددة ولاسيما منها المكون الأمازيغي - كثقافة ولغة وحضارة - الذي رغم أنه شكل رافدا مهما لثقافتنا الوطنية، فإنه ظل شبه مغيب إلى أن ظهر المشروع التربوي الذي نص عليه ميثاق التربية والتكوين. فما هي الأهداف المتوخاة منه ؟.

1 - الأهداف المتوخاة منه:

استهدف هذا المشروع إرساء دعائم مدرسة وطنية متشبثة بمقوماتها الوطنية، ومتفتحة على محيطها العام، وذلك عن طريق إدماج الأمازيغية بشكل تدريجي في المسارات الدراسية، لما للبعد

الأمازيغي من دور متميز في ترسيخ هويتنا المغربية بكل أبعادها ومكوناتها[1]، ولأن استراتيجية كهذه، من شأنها أن تساهم في تنمية المجتمع المغربي، لاسيما وأن أي سياسة تنموية ترتبط أساسا بالتربية والتعليم، الذي هو المفتاح الأساسي لكل نهضة فكرية وثقافية وعلمية لكسب رهان المستقبل. لذلك، وفي هذا السياق، تم اتخاذ عدة تدابير وإجراءات، سواء تعلق الأمر بالمنهاج، أو تكوين المدرسين ... [2]، لكن على مستوى التعليم الثانوي ـ التأهيلي، فإن الأمر ما يزال فقط مجرد مشاريع، تندرج ضمن الآفاق المستقبلية والإجراءات التي تعتزم الوزارة اتخاذها إلى حدود سنة 2008، في أفق تعميم هذه السياسة على جميع المستويات والمؤسسات التعليمية [3]، وإذا كانت هذه هي الأهداف المتوخاة من هذا المشروع التربوي، فما هي مرتكزاته الثابتة ؟

2 ـ مرتكزاته الثابتة :

بخصوص المرتكزات الثابتة التي يستمد منها منهاج الأمازيغية مرجعيته، يمكن أن نلخصها في اعتبارات موضوعية نذكرها على النحو الآتي:

- كون المغرب بفضل موقعه الجغرافي الاستراتيجي، احتل عبر فترات تاريخية طويلة مكانة هامة، وأوضح دوما هويته كأرض للتلاقي والتواصل والتجانس، وكمجال لتقاطع وتلاقح تيارات حضارية وأفكار ورؤى متعددة ومتنوعة، أمازيغية، عربية وإفريقية ... .
- لأن النظام التربوي المغربي يتأصل في التراث الحضاري والثقافي للبلاد، بتنوع روافده الجهوية المتفاعلة والمتكاملة، ويستهدف الحفاظ على هذا التراث وتجديده، وضمان الإشعاع المتواصل به، لما يحمله من قيم خلقية وثقافية[4].
- دور المكون الأمازيغي في ترسيخ الهوية الحضارية المغربية بمختلف مكوناتها وأبعادها وروافدها، تماشيا مع المبادئ والمرتكزات الثابتة للميثاق الوطني للتربية والتكوين[5].

1 . وزارة التربية الوطنية والشباب، إدماج اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية رسالة التربية الوطنية (نشرة إخبارية) عدد خاص، 5 فبراير 2004 ص. 14

2 . نفس المرجع والصفحة.

3 . نفسه.

4 . الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ص. 9.

5 . الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ص. 9.

- الخطب السامية لكل من جلالة المغفور له الحسن الثاني بتاريخ 20 غشت 1994 وكذا صاحب الجلالة محمد السادس نصره الله بتاريخ 20 يوليوز 2001، و 17 أكتوبر من نفس السنة، والتي تبين أن الأمازيغية تمتد جذورها في أعماق تاريخ الشعب المغربي، وأنها مكون أساسي لثقافتنا الوطنية[6].

- الظهير الشريف رقم 101299 الصادر بتاريخ 2 رجب 1421 / 17 أكتوبر 2001 والقاضي بإحداث المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، من أجل النهوض بالمكون الأمازيغي بمختلف فروعه ورد الاعتبار له[7].

II - مدى استجابة المقررات الدراسية بالتعليم الثانوي ـ التأهيلي لهذه الأهداف والتوجيهات المطروحة على هذا المستوى ؟

1 - عدم استجابة مضامين مقررات مادة التاريخ بالتعليم الثانوي ـ التأهيلي لأهداف وتوجيهات الميثاق الوطني للتربية والتكوين:

من خلال قراءة متفحصة لمضامين مقررات مادة التاريخ بالتعليم الثانوي ـ التأهيلي، يتضح أنها لا تستجيب لهذه الأهداف والتوجيهات التي ينص عليها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، بل يمكن القول أنه باستثناء بعض الإشارات الطفيفة التي تتخلل هذه المضامين، فإن البعد الأمازيغي بها يبقى شبه مغيب، ويمكن تلمس تجليات الحضور المحتشم لهذا المكون على النحو التالي[8]:

- **بالنسبة لمستوى الجذع المشترك:**

من بين مظاهر حضور البعد الأمازيغي ضمن محتويات ومضامين هذا المستوى الدراسي:

- تأثير الحضارة القرطاجية على سكان المغرب القديم، وازدهار الحضارة الأمازيغية في عدة مجالات لاسيما منها النشاط الزراعي [9].

6 . وزارة التربيةالوطنية والشباب، إدماج اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية، ص. 14.

7 . نفسه. والمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، ورقة عمل ندوة: تدريس المغرب وحضارته: حصيلة وآفاق بأكادير أيام 1-2-3 دجنبر 2004 ص. 1.

8 . وزارة التربية الوطنية والشباب، إدماج اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية، ص. 14.

9 . وزارة التربية الوطنية، التاريخ، السنة الأولى الثانوية، مكتبة المعارف، الطبعة الأولى، الرباط، 1995-1994، ص. 50.

- الإشارة إلى بعض الجوانب من تاريخ الممالك الأمازيغية بالمغرب القديم، لاسيما منها بعض مظاهر الحياة السياسية والاقتصادية والثقافية والعلمية، وما طرأ على هذه الممالك من تطور حضاري أجهض من طرف الرومان [10]، بالإضافة إلى المقاومة الأمازيغية للاحتلال الروماني (تكفاريناس، إيديمون ...) [11].
- دور التكتل القبلي في انطلاق وبناء الدولة المغربية الوسيطية، مثل الدور الذي لعبته قبائل أوربة الأمازيغية في قيام الدولة الإدريسية، من خلال مساندتها للمولى إدريس في حركته الدينية والسياسية [12]، وكذا دور قبائل صنهاجة الأمازيغية (مسوفة، وجدالة، ولمتونة، ولمطة ...)، في قيام الدولة المرابطية بمنطقة شنقيط بقيادة عبد الله بن ياسين [13]، وقبائل مصمودة الأمازيغية بالنسبة لقيام الحركة الموحدية بالأطلس الكبير الغربي [14].
- دور العناصر الأمازيغية في التنظيمات العسكرية الأولى للدولة المغربية، من خلال مساهمتها في حمايتها وتوسيع مناطق نفوذها [15].

أما على مستوى المفاهيم ونظرا لأهميتها وقيمتها المعرفية والمنهجية، فيمكن تصنيفها إلى:

- أسماء بعض الرموز والشخصيات التاريخية مثل، ماسينيسا وحفيده يوغرطة، وبوخوس الأول، وجوبا الثاني، وابنه بطليموس، وتكفاريناس وإديمون، وعبد الله بن ياسين، ويحيى بن عمر اللمتوني، ومحمد بن تومرت، وأبو حفص بن عمر بن يحيى، وحفيده أبو زكرياء يحيى [16].
- أسماء بعض الأماكن :

نوميديا، ما سولة ومازيسولة، وموريطانيا، وموريطانيا الطنجية، وتامدولت، وتينمل، وأغمات [17].

10. نفسه، ص.ص. 58-54.
11. نفسه، ص.ص. 59-58.
12. نفسه، ص.ص. 110-109.
13. نفسه، ص. 116.
14. نفسه، ص.ص. 127-126.
15. نفسه، ص. 146.
16. نفسه، ص.ص. 137-125-117-116-55-54-53-52
17. نفسه، ص.ص. 127-117-112-52

ـ أسماء بعض القبائل الأمازيغية :

أوربة، وهرغة، ومسكالة، ومصمودة، وهنتاتة [18].

ـ مفاهيم أخرى : أݣليد، وأمغار [19].

▪ **أما بالنسبة للسنة أولى بكالوريا :**

فمن بين تجليات حضور البعد الأمازيغي ضمن محتويات مادة التاريخ لهذا المستوى الدراسي:

ـ مبايعة أهل سوس ـ المصامدة ـ للمولى محمد القائم بأمر الله.

ـ الصراع بين المخزن الإسماعيلي وقبائل صنهاجية بالأطلس المتوسط، وآيت عطا بالأطلس الكبير [20].

ـ صراع المولى سليمان مع قبائل صنهاجة (أيت أومالو) بزعامة أبي بكر مهاوش [21].

أما على مستوى المفاهيم التي يمكن أن نصنفها إلى :

▪ **أسماء بعض الرموز والشخصيات التاريخية مثل :**

يحيى أوتعفوفت، وأبو بكر محمد بن سعيد الدلائي، ومحمد بن أبي بكر الدلائي، وسيدي احماد أو موسى، وسيدي ابراهيم، وأبو حسون السملالي (سيدي علي)، وأبو بكر مهاوش [22].

▪ **أسماء بعض الأماكن :**

أقا، تيدسي، تارودانت، أݣادير، تازروالت، إيليغ، تابو عصامت، تدغة، فركلة، غريس[23].

▪ **أسماء بعض القبائل الأمازيغية :**

قبائل وادي سوس، قبائل ماسة وتزنيت وإدوبلال وأهل جرار، أهل وادي الغيران فروع تضلم، لف إدولتيت ....، وقبائل صنهاجة الأمازيغية : مجاط، وآيت اسحاق، وبني مطير، و آيت أومالو، وقبائل آيت عطا الأمازيغية، وقبائل روان، وأيت يدارسن [24].

18 . نفسه، ص.ص. 109-126-137.

19 . نفسه، ص.ص. 126-55

20 . وزارة التربية الوطنية، التاريخ السنة الثانية ثانوي، مطبعة المعارف الجديدة، طبعة أولى، الرباط، 1995، ص. 77.

21 . نفسه، ص.ص. 105.

22 . نفسه، ص.ص 105-89-88-78 ؛

23 . نفسه، ص: 92-91-89-81-78-77

24 . نفسه، ص.ص: 105-97-90-88-81

- مفاهيم أخرى : تاقبيلت، إرامن، أوك، تاضا، أوتايسا [25].

■ **أما فيما يخص السنة الثانية بكالوريا**

فإن حضور البعد الأمازيغي ضمن مقرراتها، يقتصر فقط على تلميحات تهم بعض رموز المقاومة المسلحة مثل: موحى أوسعيد، وموحى وحمو الزياني، ومحمد بن عبد الكريم الخطابي، وأحمد الحنصالي [26]، وكذا ظهير 16 ماي 1930 الذي استهدف عزل الأمازيغ عن العرب [27]، وطمس هويتهم، وإبعادهم عن ملة الإسلام.

2 - الإكراهات المطروحة على هذا المستوى :

من خلال معالجتنا لهذا المحور، يمكن أن نسجل الملاحظات التالية التي يمكن اعتبارها بمثابة إكراهات تجعل واقع تدريس التاريخ المغربي، وبالضبط مضامين مقررات مادة التاريخ في التعليم الثانوي - التأهيلي، لا تستجيب للأهداف والتوجيهات الرسمية التي ينص عليها ميثاق التربية والتكوين والتي تهم المكون الأمازيغي :

- إن هذه المضامين هي فقط عبارة عن إشارات غير كافية، ولا تغطي مختلف العصور التاريخية (القديم، والوسيط، والحديث، والمعاصر).

- إنها أيضا لا تغطي كامل المجال الجغرافي المغربي وامتداداته، المغاربية، والإفريقية، والمتوسطية خلال العصور المذكورة، حيث تقتصر على بعض الإشارات نوردها على الشكل الآتي:

■ **بالنسبة للجذع المشترك :**

- عبادة الإلهة تانيت من طرف القرطاجيين خلال القرن 5 ق . م، وهي معبودة من أصل شعبي أمازيغي [28].

- دور قبائل صنهاجة في نشر الإسلام بإفريقيا جنوب الصحراء، وكذا الجهاد ببلاد الأندلس [29].

---

25. نفسه، ص.ص: 91-90.

26. وزارة التربية الوطنية، التاريخ السنة الثالثة ثانوي، دار الرشاد الحديثة، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، 1996، ص.ص: 148-141.

27. نفسه، ص.ص. 144-142.

28. وزارة التربية الوطنية، التاريخ السنة الأولى ثانوي، ص. 50.

29. نفسه، ص.ص: 121-119-117

- توحيد إفريقيا تحت السلطة الموحدية، وممارسة الجهاد بالأندلس [30].

- إشارة إلى ظهور إمارتي الحفصيين وبني عبد الواد بكل من المغربين الأوسط والأدنى، على يد كل من أبي زكرياء يحيى حفيد أبي حفص بن يحيى شيخ قبيلة هنتاتة المصمودية، ويغمراسن بن زيان والي الموحدين على تلمسان [31].

أما فيما يخص السنتين الأولى والثانية من سلك الباكالوريا، فنلاحظ غياب هذا الامتداد بشكل صارخ.

- إن طبيعة هذه الموضوعات التي ارتكزت عليها هذه المقررات يغلب عليها الطابع السياسي والعسكري، وهي خاصية تميزت بها الكتابات التاريخية التقليدية، وبذلك يمكن القول أن هذه البرامج لا تساير التراكم العلمي في مجال البحث التاريخي، لأن الكتابة التاريخية المعاصرة، تجاوزت المرحلة التقليدية إلى مرحلة تجديد نفسها سواء من حيث المضامين أو المناهج، حيث تحولت من البحث السياسي والعسكري، إلى البحث الاقتصادي والاجتماعي والثقافي [32]، من خلال الانفتاح والتلاقح مع العلوم الاجتماعية الأخرى، من سوسيولوجيا، وأنثروبولوجيا، واقتصاد، وإحصاء ...، واستغلال وتوظيف تقنياتها ومناهجها، وكذا دراسة المؤسسات ومعالجة الإشكاليات [33].

- إن نسبة الحصص المخصصة لتدريس تاريخ المغرب وحضارته، تبقى غير كافية لتحقيق الأهداف التربوية والعلمية المنشودة.

وبذلك وبحكم هذه الإكراهات، فإن الصورة التي يكونها المغاربة عن ماضيهم، تبقى ناقصة

30 . نفسه، ص.ص: 131-129-128

31 . نفسه، ص. 137.

32 . المودن (عبد الرحمن)، مقاربة لبعض قضايا التاريخ القروي لمغرب القرن 19، مجلة الجدل، عدد 5و 6، الرباط، 1987، ص. 16.

33 . المنصور (محمد)، الكتابة التاريخية بالمغرب خلال ثلاثين سنة (1986-1956): ملاحظات عامة. البحث في تاريخ المغرب حصيلة وتقويم، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1989 ص.ص. 27-26.

بل ومشوهة أحيانا، الأمر الذي يتعذر معه تعرفهم على مقومات هويتهم، وعلى تراث أجدادهم والاعتزاز بأمجاده.

3 - اقتراحات مناسبة لتجاوز هذه الإكراهات ورد الإعتبار للمكون الأمازيغي :

لتجاوز هذه الإكراهات، ورد الإعتبار للمكون الأمازيغي ضمن تدريس التاريخ - وفي المنظومة التعليمية بشكل عام - وتحقيق الأهداف التربوية المتوخاة، يمكن تقديم الإقتراحات المناسبة التالية :

- مواكبة للتراكم المعرفي الذي عرفه البحث التاريخي ببلادنا، ينبغي إعادة النظر في مضامين مقررات التاريخ وفق منظور جديد لتاريخ وحضارة المغرب، بما فيها المكون الأمازيغي، وذلك بشكل يجعلها تغطي مختلف العصور التاريخية، وكامل المجال الجغرافي المغربي، وامتداداته المغاربية والإفريقية والمتوسطية خلال العصور المذكورة، وجعلها أيضا تولي اهتماما كبيرا للتاريخ الإجتماعي والإشكالي، هذا بالإضافة إلى ضرورة الرفع من نسبة الحصص المخصصة لتدريس تاريخ المغرب وحضارته.
- ضرورة تنظيم دورات تكوينية على شكل ندوات ومناظرات لفائدة المدرسين، قصد تعميق مكتسباتهم في مجالات ومواضيع تتعلق بالمكون الأمازيغي في مختلف تعبيراته وتمظهراته (تاريخ، ثقافة، حضارة...)، وذلك في إطار تطبيق المخطط المتعلق بتكوين الأساتذة الذين ستسند لهم مهمة تدريس الأمازيغية إلى حدود سنة 2008، في أفق تعميم تدريسها بجميع المؤسسات والمستويات التعليمية.
- ضرورة استغلال الوسائط المتعددة في ميدان التكوين، عن طريق إنشاء قنوات تربوية تهم إنتاج وبث برامج تاريخية وحضارية، تهتم بالمكون الأمازيغي لفائدة المتعلمين.
- يجب الاهتمام كذلك بالتراث الشفوي الأمازيغي، وتجميعه واستغلاله، للكشف عن جوانب مهمة من تاريخنا الوطني.
- لابد من إعادة الاعتبار للرموز التاريخية الأمازيغية، عن طريق إنجاز دراسات بيوغرافية أو أفلام وثائقية حولها.

- ضرورة تواصل وانفتاح المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية على مختلف فعاليات المجتمع المدني والمؤسسات الأخرى، من جامعات، ومعاهد عليا، وأحزاب سياسية، ونقابات، وسائر وسائل الإعلام، لوضع خطة عمل مشترك لإنقاذ المكون الأمازيغي.
- لابد من إنجاز موسوعات تاريخية تهتم بالمكون الأمازيغي.

- **خلاصة :**

من خلال هذه المداخلة، يتضح أن المكون الأمازيغي رغم أنه كان، ولايزال، يشكل رافدا مهما لثقافتنا الوطنية، فإنه ظل شبه مغيب في منظوماتنا التعليمية، لهذا فقد آن الأوان لإعادة الاعتبار له، وذلك بتضافر جهود جميع الأطراف المعنية، واتخاذ التدابير والإجراءات الضرورية لتحقيق الأهداف المنشودة.

تدريس تاريخ المغرب في المرحلة الثانوية التأهيلية بالنسبة للشعبة العلمية

ذ. سيدي محمد الكتاني

الثانوية التأهيلية جابر بن حيان - المحمدية

يهدف تدريس تاريخ المغرب في المراحل التعليمية إلى تحقيق أهداف، من بينها المساهمة في تحقيق التنمية عن طريق تمكين المتعلم من الاستفادة من تجارب سابقيه في مواجهة الصعوبات التي تقف أمامه.

ويمكن مقاربة دور تدريس تاريخ المغرب بالنسبة لشعبة العلوم من خلال التوجيهات الرسمية، ومضمون مقرر مادة التاريخ المتعلق بالمغرب، بحيث يهدفان إلى تزويد المتعلم بمفاتيح تاريخية تمكنه من تكوين ذاتي مستمر، يجعله يعتز بمقومات هويته المغربية وبتراث أجداده وبالانتماء إلى المغرب والانغراس في تربته [1] بدل أن يكرس هجرة الأدمغة نحو الخارج.

ولتوضيح إشكالية هذه المداخلة، المتمثلة في دور تدريس تاريخ المغرب في الحد من هجرة الأطر، التي تكلف ميزانية الدولة تكاليف باهضة بعد تخرجها من الكليات والمعاهد، نتساءل عن مكانة الشعبة العلمية في بنية المرحلة الثانوية التأهيلية، باعتبار الفئة المسجلة فيها من أكثر الفئات التي تمسها ظاهرة الهجرة نحو الخارج؟ ثم عن الأهداف التي تتوخاها التوجيهات الرسمية من تدريس تاريخ المغرب؟ وأخيرا عن نظرة المتعلم تجاه محتوى الدروس المحددة في تاريخ المغرب؟

1. بعض المعطيات حول الشعبة العلمية في المرحلة الثانوية التأهيلية:

نقتصر في هذا الجانب على الإشارة إلى بعض المعطيات المتعلقة بالشعبة العلمية بالمرحلة الثانوية التأهيلية والتي تمكننا من تكوين صورة عامة حولها.

1 . المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية: ورقة عمل تدريس تاريخ المغرب وحضارته: حصيلة وآفاق. أكادير أيام 1و2و3 دجنبر 2004.

كان عدد الثانويات في المغرب، 12 ثانوية أثناء استقلاله في سنة 1956. وارتفع العدد إلى أربعة وخمسين (54) ثانوية في أكتوبر 1958 [2]. أما الآن، فيبلغ عددها خمسمائة وخمسة عشر (515) ثانوية.

وتصنف المذكرة الوزارية رقم 106 [3] الشعبة العلمية إلى شعبة العلوم التجريبية والعلوم التجريبية الأصيلة، والعلوم الرياضية والعلوم الزراعية. وتمثل الفئة المسجلة فيها أزيد من ثلث الفئة المتمدرسة في التعليم الثانوي التأهيلي. وتأتي من حيث العدد في المرتبة الثانية بعد الشعبة الأدبية. ويتوقع أن تصبح هي الأولى. وكانت نسبة الحاصلين على شهادة البكالوريا في هذه الشعبة خلال الموسم الدراسي 1982/1983 عندما كانت أسئلتها موحدة على صعيد المغرب ٪ 43,62 من مجموع الناجحين، بعدد 19971 ناجحا من مجموع 45784 [4]. ومع الإصلاح الذي شهده نظام البكالوريا، ارتفعت نسبة الناجحين في مختلف الشعب، ومما ساعد على ذلك، اعتماد النظام على الجهوية.

وإذا أخذنا عينة على سبيل المثال لتكوين صورة عن واقع الشعبة حاليا، فإن عدد المسجلين بالثانوية التأهيلية جابر بن حيان بالمحمدية في الموسم الدراسي 2004/2005 يشكلون نسبة ٪ 50 ويتوزعون حسب سنوات المرحلة كما يلي [5] :

المستوى الدراسي	جدع مشترك		أولى ثانوي		ثانية ثانوي		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
عدد المسجلين في الشعبة العلمية	99	116	66	82	82	111	556
	215		148		193		
عدد المسجلين في المستوى الدراسي	388		301		407		1036

نستخلص من خلال نظرة سريعة إلى معطيات هذا الجدول الملاحظات التالية :

2. المكي المروني، الإصلاح التعليمي بالمغرب 1956-1994، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء 1996، ص.54.

3. صدرت هذه المذكرة الوزارية بتاريخ 5 ربيع الأول 1417 موافق 22 يوليوز 1996.

4. المكي المروني، مرجع سابق، ص. 137.

5. تضم المؤسسة العلوم التجريبية فقط إلى جانب الآداب العصرية المزدوجة. وتتعلق معطيات الجدول بأواخر أكتوبر 2004.

- تتجه بنية المؤسسة من حيث عدد المسجلين فيها، إلى تشكيل الأغلبية من المسجلين في الشعبة العلمية؛

- ارتفاع عدد المسجلين في السنة الثانية مقارنة مع السنة الأولى، مرتبط بالحاجز الذي أصبحت تشكله شهادة البكالوريا بعد الإصلاح الأخير، الذي عاد إلى إجراء الامتحان الموحد على الصعيد الوطني في المواد الأساسية فقط؛

- أصبحت نسبة الإناث في هذه الشعبة العلمية أكثر من 50٪، بعد أن كانت أقل منها.

والملاحظة العامة حول الشعبة العلمية هي أن الحاصلين فيها على شهادة البكالوريا، هم الذين يلتحقون بالكليات والمعاهد التي تكون الأطر المحركة للقطاعات الحيوية الاقتصادية والاجتماعية.

فما هي الأهداف التي تتوخاها التوجيهات الرسمية من خلال تدريس مادة تاريخ المغرب للفئة المسجلة في الشعبة العلمية؟

2. أهداف تدريس مادة تاريخ المغرب للشعبة العلمية من خلال التوجيهات الرسمية (6)،

تتوخى التوجيهات الرسمية من خلال تدريس تاريخ المغرب في المرحلة الثانوية التأهيلية، تحقيق مجموعة من الأهداف، التي أصبحت تترجم في الوقت الحالي إلى الكفايات. ويمكن تصنيفها إلى صنفين.

الصنف الأول يشترك مع تدريس مادة التاريخ بشكل عام، مثل:

- إدراك المتعلم مفهوم الزمن إدراكا واضحا، من خلال استيعابه للتسلسل الزمني، وتمثيله لمختلف الفترات التاريخية، بأبعادها الزمانية الشاسعة بشكل ملموس يساعده على الارتقاء.

- ترتيب الأحداث ترتيبا سببيا، بإدراك العلاقة بين العناصر المحركة للتاريخ والربط بين الحقب والفترات التاريخية.

6. صدرت التوجيهات الرسمية الأولى لمادة الاجتماعيات بعد الإستقلال في سنة 1968 باللغة الفرنسية، لأن المادة كانت تدرس بهذه اللغة.

وتم تعريب هذه التوجيهات في سنة 1971 في إطار تعريب المادة. ثم صدرت التوجيهات للمرة الثانية في سنة 1974، تحت عنوان برامج الاجتماعيات في التعليم الثانوي، وأعيد طبعها في سنتي 1976 و1979. وفي سنة 1987 صدرت التوجيهات الثالثة تحت عنوان: البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس الاجتماعيات بالمرحلتين الإعدادية والثانوية. كما صدرت الرابعة في سنة 1994 تحت عنوان: البرامج والتوجيهات الخاصة بتدريس الاجتماعيات بالتعليم الثانوي.

- توعية المتعلم بأهمية الماضي في فهم الحاضر، والتطلع إلى المستقبل قصد تأهيله لحل المشاكل التي تواجهه، وبذلك يصبح الماضي حاضرا والتاريخ فاعلا.

- إغناء رصيده المعرفي وتنمية الحس التاريخي، بالتعامل مع الآثار والوثائق التاريخية على اختلاف أنواعها[7].

أما الصنف الثاني، فيتعلق بتدريس تاريخ المغرب بشكل خاص.ويرتكز على المساهمة في تكوين الناشئ المغربي تكوينا يعرفه ببيئته، ماضيها وحاضرها، ويمكنه من التكيف معها، ويفتح آفاقه نحو العالم الخارجي ليطلع على مشاكل عصره في توجه ينسجم مع معطيات انتماءات المغرب ويحترم مقومات الشخصية المغربية [8]. وعبرت اللجنة العلمية لمركز الدراسات التاريخية والبيئية، التابع للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية بشكل بليغ ومركز عن هذا الصنف في ورقة عمل هذه الندوة، بعبارة الإنغراس في تربة المغرب [9].

إن التساؤل الذي يطرح نفسه بعد إلقاء نظرة على هذه الأهداف، هو، هل يستجيب البرنامج المحدد للشعبة العلمية لتحقيقها ؟

3. مضمون برنامج تاريخ المغرب المحدد للشعبة العلمية:

حددت المذكرة الوزارية رقم 112 [10] برنامج التاريخ المتعلق بالمغرب في المرحلة الثانوية التأهيلية، بعد إدخال تعديلات على البرنامج ليتلاءم مع التخفيف الذي لحق الحصص الأسبوعية ابتداء من الموسم الدراسي 1995/1994، في خمسة دروس بالنسبة لمستوى جذع مشترك، وأربعة دروس لمستوى الأولى ثانوي، ودرسين بالنسبة لمستوى الثانية ثانوي.و يبينها الجدول التالي:

7. وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس الاجتماعيات بالمرحلتين الإعدادية والثانوية 1987 ص.8.

8. نفسه، ص.6.

9. المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مرجع سابق.

10. صدرت هذه المذكرة يوم 16 ربيع الأول 1417, الموافق 2 غشت 1996.

المستوى الدراسي:	عنوان الدرس:
جذع مشترك.	- الحضارة القرطاجية بإفريقيا الشمالية. - شمال إفريقيا بين المماليك الأمازيغية والحكم الروماني. - قيام الدولة المغربية في عهد الأدارسة. - الدولة المغربية بين التوحيد والجهاد: المرابطون. - الدولة المغربية بين التوحيد والجهاد: الموحدون.
الأولى ثانوي.	- توحيد المغرب ومحاولات التحديث على يد السعديين. - إعادة بناء الدولة المغربية على يد العلويين. - إعادة الاستقرار ومحاولات الإصلاح: عهد سيدي محمد بن عبد الله. - الحضارة المغربية في عهد العلويين خلال القرنين 17م و 18م.
الثانية ثانوي.	- الاستغلال الاستعماري للمغرب في عهد الحماية ونتائجه. - المقاومة المغربية وثورة الملك والشعب.

إن مدى تحقيق هذا البرنامج للأهداف المشار إليها سابقا، رهين قبل كل شيء بالغلاف الزمني المحدد لإنجازه، فالتوجيهات الرسمية، حددت لكل موسم دراسي من الناحية النظرية اثنان وثلاثين أسبوعا. بمعنى اثنان وثلاثين ساعة، باعتبار ساعة واحدة لكل أسبوع. و في هذه المدة الزمنية، يجب إنجاز تسعة دروس، مع أربعة فروض وتصحيحها [11]. وبذلك تكون المدة الزمنية لإنجاز كل درس هي ثلاث ساعات، و هي مدة زمنية غير كافية لتحقيق كل الأهداف السابقة.

ومن خلال الإطلاع على مضمون هذا البرنامج، وما تنص عليه المذكرات الوزارية التي تعمل على تدارك النقص في هذه المرحلة، نستخلص مجموعة من الملاحظات التي توضح التأثير السلبي على تحقيق الأهداف التي تتوخاها التوجيهات الرسمية، ومن بين هذه الملاحظات ما يلي:

11. تنص المذكرة الوزارية رقم 106 المتعلقة بالتقويم التربوي في مادة الاجتماعيات بالتعليم الثانوي على إجراء الفرض في ساعة واحدة، نصفها يتعلق بالتاريخ على شكل موضوع مقالي أو على شكل أسئلة تطبيقية.

- يتناول البرنامج مدة زمنية تصل إلى حوالي ثلاثة آلاف سنة (3000)، تمتد من العهد الفينيقي، إلى دخول المغرب مرحلة استكمال وحدته الترابية. ولا يغطي البرنامج المدروس سوى حوالي ألف سنة، وبشكل متقطع. الشيء الذي يتعارض مع مبدأ تمثيل مختلف الفترات التاريخية بأبعادها؛
- الزمانية و الربط بينها. فالانتقال من العصر القديم إلى الوسيط و الحديث و المعاصر، يتم بشكل فجائي وبدون تمهيد؛
- تقلص عدد الدروس من مستوى الجذع، إلى مستوى الثانية ثانوي؛
- يمثل تاريخ المغرب 40٪ من برنامج التاريخ المدروس في المرحلة الثانوية التأهيلية؛
- لا يغطي البرنامج كامل المجال الجغرافي للمغرب، ولا يهتم بكل الفئات المكونة للمجتمع المغربي؛
- تطغى عملية سرد الأحداث على بنية البرنامج، مما يرسخ في ذهن المتعلم التصور السلبي السائد حول المادة، والذي يتمثل في سرد أحداث لا تسمن ولا تغني من الجوع؛
- يهتم البرنامج أكثر بالأحداث السياسية و العسكرية على حساب الأحداث الأخرى، مما يضفي عليه الطابع الدموي. فعدد الدروس هو أحد عشر درسا. اثنان منها يتعلقان بالحضارة فقط، بل إن الدرس المتعلق بالحضارة القرطاجية يتضمن نسبة مهمة من الأحداث السياسية؛
- توحي العناوين بأن تاريخ المغرب عبارة عن حلقة مفرغة. فهو تاريخ بناء، ثم هدم واستقرار ثم فقدانه لإعادته من جديد؛
- مضمون يخاطب الذاكرة، و ليس الذكاء؛
- عدم ارتباط تأليف الكتب المدرسية بالتراكم المعرفي الذي يشهده البحث التاريخي، خاصة في الجامعات المغربية. فإن أخذنا على سبيل المثال النصوص التاريخية المستعملة في الكتب المدرسية الحالية[12] نجد بأن العدد المستعمل في الدروس المتعلقة بالشعبة العلمية هو 102 نصاً، 22 منها في مستوى الجذع المشترك، و58 في مستوى الأولى ثانوي، و22 في مستوى الثانية ثانوي. ولا نجد فيها أية إشارة إلى البحوث الجامعية، إلا إذا كانت عبارة عن تحقيق عمل قديم أو ترجمة له إذا كان باللغة الأجنبية.

12. كتب التاريخ المتعلقة بالمستويات الثلاثة للمرحلة الثانوية، مطبعة المعارف، مستوى السنة الأولى، طبعة 1995 ــ مستوى السنة الثانية، طبعة 1996 - وأخيرا مستوى السنة الثالثة، طبعة 1997.

نقتصر على هذه الملاحظات باعتبار أن أي باحث فيها يمكن له أن يستخلص المزيد، وأن يحللها بعمق، لنرى كيف ينظر المتعلم المعني بالأمر إلى درس تاريخ المغرب؟

4. نظرة المتعلم في الشعبة العلمية إلى درس التاريخ:

إن أي تطوير لتدريس التاريخ بشكل عام، و المغربي بشكل خاص في المؤسسة التعليمية المغربية يتطلب معرفة رأي المعني بالأمر، للاستئناس به على الأقل في تحديد البرامج.

ولمعرفة كيف ينظر المتعلم المتخصص في الشعبة العلمية إلى درس تاريخ المغرب، وزعنا استمارة على عينة من تلاميذ الثانوية التأهيلية جابر بن حيان بالمحمدية، المسجلة في الموسم الدراسي 2005/2004. وبلغ عددها مائة و عشرين استمارة، بعدد أربعين تلميذا لكل مستوى. وركزنا فيها على الأسئلة التالية:

- ما معنى التاريخ ؟
- ما هي العصور التاريخية ؟
- ما هي الأحداث التي تفضل دراستها؟: سياسية - اقتصادية- اجتماعية؟
- ما هي الدروس التي تستهويك أكثر: المتعلقة بالمغرب- خارجه؟
- ما هي طبيعة الدروس المتعلقة بالمغرب: ذات محتوى جديد - تكرار ما سبق؟
- كيف تتعامل مع أسئلة الفروض والامتحان: الحفظ- الفهم- الغش. لماذا؟
- هل تهتم بدرس التاريخ؟ نعم-لا. لماذا؟

وخلصنا من تحليل الاستمارة إلى آراء عامة مشتركة، وأخرى خاصة بكل مستوى. وتتمثل أهم الآراء العامة في:

- ضياع الوقت في دراسة أحداث انتهى مفعولها؛
- اهتمام أسئلة الفروض والامتحان بجزء من المقرر، ويتطلب الجواب عنها الإلمام بالجزئيات على غرار المتخصصين في الشعبة الأدبية؛
- دروس تعتمد على الحفظ، واستعمال الغش.

أما الآراء الخاصة بكل مستوى، فنجملها فيما يلي:

بالنسبة للجذع المشترك، ترى العينة بأن برامج تاريخ المغرب عبارة عن تكرار البرامج السابقة في المرحلة الإعدادية الثانوية. أما عينة مستوى الأولى ثانوي ترى أن الاجتماعيات بشكل

عام مادة تؤثر سلبا على نتيجة الامتحان الجهوي. بينما عينة مستوى الثانية ثانوي فترى بأن المادة تعرقل دراسة المواد الأساسية.

5. اقتراحات:

إن محاولتنا في مختلف مراحل هذه المداخلة، لرصد الجوانب السلبية في تدريس تاريخ المغرب، بالنسبة للشعبة العلمية في المرحلة الثانوية التأهيلية، لا تعني التقليل من أهمية ما هو متداول. فلا حاجة إلى التذكير بالتقدم الذي عرفته التوجيهات الرسمية كما ونوعا، ومواكبة للتطورات التربوية، وإصدارا للكتب المدرسية. وإنما نهدف إلى إبراز الجوانب التي تعاني من الخلل قصد تداركها، خاصة وأن السنوات القادمة ستعرف تغييرات على مستوى الكتاب المدرسي، الذي يعتبر أم الوسائل التعليمية، والوسيلة الموحدة على صعيد المغرب في التدريس.

ولتدارك الجوانب السلبية في طريقة تدريس تاريخ المغرب بالنسبة للشعبة العلمية، نقترح الأخذ بعين الاعتبار الاقتراحات التالية:

- تقليص الكم المعرفي، لفتح المجال أمام ترسيخ وتعميق المهارات، خاصة وأن الغلاف الزمني محدود جداً: أقل من ساعة واحدة في الأسبوع؛
- تقليص الأحداث السياسية والعسكرية، لصالح المظاهر العلمية والاجتماعية والاقتصادية.
- تحديد برامج تاريخ المغرب في إطار قضايا عامة لها علاقة بالحاضر؛
- تنويع أسئلة الفروض والامتحان الجهوي، لتشمل معظم محاور البرنامج، للحد من ظاهرة الغش بدل الاعتماد على الجزئيات بدعوى وحدة الموضوع؛
- مطالبة التلميذ برأيه حول الأحداث، مع تبريره للرأي الذي تبناه؛
- فتح المجال أمام الأستاذ والتلميذ للتوسع في الأحداث التي تتعلق بالجهة التي توجد فيها مؤسستهم، لأن ذلك من شأنه أن يمكنهم من الاهتمام بالتاريخ المحلي الذي يعتني بكل مكونات الجهة؛
- استغلال ما توصلت إليه الأبحاث العلمية التي تشهدها الجامعات المغربية في تأليف الكتب المدرسية؛
- تأليف كتب مدرسية خاصة بالشعبة العلمية، على غرار بعض المواد الأخرى؛
- تدريس التاريخ لذاته، بدل أن يكون له ارتباط بخطاب إديولوجي معين.

إن النقص الذي يعاني منه تدريس تاريخ المغرب في المرحلة الثانوية التأهيلية بالنسبة للشعبة العلمية، يؤثر سلبا على تكوين شخصية، المتعلم الذي سيتخصص في ما بعد في القطاعات الحيوية، الاقتصادية منها والاجتماعية. ويحول هذا التأثير السلبي دون تكوين شخصية تعتز بمقومات الحضارة المغربية المبنية على تنوع روافدها، والمتفتحة على محيطها. وتعترف بالآخر وتنغرس في تربة المغرب.

المراجع:

- وزارة التعليم، برنامج الاجتماعيات في التعليم الثانوي، 1974.
- وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس الاجتماعيات بالمرحلتين الإعدادية والثانوية، 1987.
- وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس الاجتماعيات بالتعليم الثانوي، 1994.
- وزارة التربية الوطنية، الجهود الإصلاحية بقطاع التربية والتعليم مارس 1998- يوليوز 2002, منشورات الزمن 2002.
- المذكرة الوزارية رقم 106 حول التقويم التربوي في مادة الاجتماعيات بالتعليم الثانوي 5 ربيع الأول 1417 هـ، موافق 22 يوليوز 1996.
- المذكرة الوزارية رقم 112 المتعلقة بالتوزيع الدوري لبرنامج مادة الاجتماعيات بالتعليم الثانوي، 16 ربيع الأول 1417هـ، موافق 2 غشت 1996.
- الكتاب المدرسي لمادة التاريخ، السنة الأولى ثانوي، مطبعة المعارف 1995.
- الكتاب المدرسي لمادة التاريخ، السنة الثانية ثانوي، مطبعة المعارف 1996.
- الكتاب المدرسي لمادة التاريخ، السنة الثالثة ثانوي، مطبعة المعارف 1997.
- الكتاني سيدي محمد وكامل الرداد، المقارنة بين التوجيهات الرسمية القديمة والجديدة، بحث لنيل شهادة الأهلية للتعليم الثانوي، المدرسة العليا للأساتذة، مراكش، 1988.
- المكي المروني، الإصلاح التعليمي بالمغرب 1956-1994, مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1996.
- المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، ورقة عمل ندوة تدريس تاريخ المغرب وحضارته: حصيلة وآفاق، أكادير أيام 1 و2 و3 دجنبر 2004.
- استمارة موزعة على عينة من التلاميذ المسجلين في الثانوية التأهيلية جابر بن حيان المحمدية.

مضامين مقررات مادة تاريخ المغرب
في التعليم الثانوي الفترة الوسيطية نموذجا

ذ. الطاهر قدوري، (باحث من الحسيمة)
إعدادية ابن سينا - الحسيمة

مقدمة:

يحتل درس التاريخ مكانة متميزة داخل المنظومة التربوية ليس في المغرب فحسب، بل في مختلف المدارس عبر العالم، وذلك لما للتاريخ من أهمية بالغة لتربية الناشئة وتكوين جيل مطلع على تاريخه ومعتز به، ساعيا إلى بذل جهده للانخراط في بناء مجتمع يحافظ على أمجاد أسلافه ويتبوأ مكانة متميزة في مصاف الحضارات العالمية.

والمنظومة التربوية الوطنية لا تشذ عن هذا التوجه العالمي، إذ منح لتدريس مادة التاريخ في إطار وحدة مادة الاجتماعيات مكانة خاصة في برنامج وزارة التربية الوطنية، لاسيما بعد نهج عمليات التعريب الواسعة التي خضعت لها المدرسة المغربية، وأخذ المهتمون يحاولون إضفاء الطابع الوطني والديني على برنامج التاريخ في مختلف المستويات والأسلاك التي تدرس فيها مادة التاريخ، هذا بالإضافة إلى تخليص التاريخ الوطني مما شابه من تدخلات للكتابة الاستعمارية التي طغت عليها الرؤية الأوربية - الرومانية - لتاريخ شمال إفريقيا عبر مختلف محطاته التاريخية، ومن ثم تبرير اندماج الشمال الإفريقي في وحدة العالم الروماني.

ومن خلال عودتنا للأدبيات التربوية والتوجيهات الرسمية، التي صاغت خطا وطنيا لتدريس مادة التاريخ، يمكن تسجيل الملاحظات الآتية:

- إن المهتمين بالشأن التربوي في المدرسة المغربية أخذوا يتجهون منذ بداية الثمانينات إلى الأخذ بمختلف التطورات التي لحقت النظام التربوي على المستوى العالمي، خاصة تلك التي

عرفتها المناهج التربوية في المدرسة الأوربية وبصفة خاصة المدرسة الفرنسية، فمنذ ظهور فلسفة التدريس بالأهداف التي انطلقت من رصد واقع التطورات التي عرفها الميدان العسكري في الولايات المتحدة الأمريكية بصفة خاصة، والعالم الغربي بصفة عامة، وجدنا من النشطاء التربويين من حاول تلقف هذه المناهج وتبنيها في المدرسة المغربية دون النظر إلى عوارضها، أو بالأحرى الوقوف على سلبياتها ومحاولة تكييفها مع واقع المدرسة المغربية، الذي يختلف جملة وتفصيلا عن واقع المدرسة الغربية[1].

وهكذا فإن فلسفة التعليم بواسطة الأهداف، وإن كانت موضة في وقت معين فسرعان ما أخذ المهتمون بالمدرسة المغربية يفكرون في التخلي عنها والبحث عن منظومة أخرى تكون قادرة على تجاوز نقائص التدريس بواسطة الأهداف وملء ثغراته، لهذا تم اللجوء إلى سياسة الكفايات أو الكفاءات التي تعتبر تطورا طبيعيا للتدريس بواسطة الأهداف، وتنصب على تقسيم القدرة إلى عدة أهداف يسهل إنجازها ومراقبتها ومن ثم تقييمها[2].

وعلى ضوء هذه التطورات التي مست الجانب المعرفي في منظومتنا التربوية، تطور تدريس مادة التاريخ التي أخذت تنزع تدريجيا نحو بناء قدرات وكفاءات التلاميذ، عن طريق تبني برامج تستجيب للتوجهات العامة التي يؤطرها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والذي ينص على ضرورة الرفع من مستوى جودة التعليم، ومن ثم أخذ يعطي لتدريس مادة التاريخ أهمية خاصة وإن ظلت دون طموحات الأطر التربوية والفاعلين في حقل التربية والتعليم، فما هو حجم حضور تدريس مادة التاريخ في المدرسة المغربية؟ وإلى أي حد كانت مضامين ومقررات مادة التاريخ تستجيب لما سطر لها من أهداف، إما نوعية أو خاصة؟ وهل جاءت هذه المضامين شاملة لتاريخ الأمة المغربية على مستوى التسلسل التاريخي لأحداث هذا الوطن العزيز في العصر الوسيط؟وهل كانت مغطية للسلالات التي تعاقبت على الدولة المغربية؟ ثم هل كانت وافية للمجال الذي امتدت عليه الدولة المغربية عبر حكم سلالاتها وكذا دويلاتها؟ إن هذه الأسئلة وغيرها سنحاول معالجتها في هذه الورقة مركزين بالدرجة الأولى على المرحلة الوسيطية خاصة في السلك الثانوي بشقيه الإعدادي والتأهيلي، آملين التوفيق في هذا المسعى.

1. سلسلة علوم التربية، كيف تدرس بواسطة الأهداف، عدد. 2، ط2" 1990. والعدد 5 من السلسلة نفسها، ط 2، 1991.

2. حول التدريس بواسطة الكفايات يمكن الرجوع إلى: محمد الدريج، الكفايات في التعليم، سلسلة المعرفة للجميع، عدد. 16 أكتوبر 2000.

1 ـ حصة تدريس مادة التاريخ في المدرسة المغربية :

ـ في مستوى التعليم الأساسي (المرحلة الابتدائية) التي تدوم ست سنوات، يتم التعامل مع مادة التاريخ بنوع من الحيطة والحذر، أخذا بعين الاعتبار المستوى العمري للتلميذ، الذي لا يستطيع تمثل أحداث وقعت في زمن غير الزمن الذي يعيشه، ومن ثم يصعب عليه أن يستوعب المعطيات التاريخية على الأقل في جانبها التجريدي، إذ يصعب على التلميذ في هذا العمر، التعامل مع معطيات الزمن والمكان بالنسبة لأحداث تاريخية عفا عنها الدهر، لهذا نجد تدريس مادة التاريخ إلى جانب مادتي الجغرافيا والتربية على المواطنة، يبدأ في مستوى السنة الرابعة ثم السنة الخامسة فالسنة السادسة، في مدة زمنية تتراوح بين ثلثي الساعة والخمس والأربعين دقيقة أسبوعيا.

ـ في مرحلة الثانوي الإعدادي، يتم تدريس مادة التاريخ إلى جانب مادتي الجغرافيا والتربية على المواطنة، أو ما كان يسمى سابقا بمادة التربية الوطنية، وكل هذا يتم في إطار وحدة أو مادة ينظر إليها أنها متكاملة وهي مادة الاجتماعيات، ويتم تدريسها في ثلاث سنوات: أي في السنة الأولى والسنة الثانية والسنة الثالثة، بمعدل ثلاث ساعات في الأسبوع، يكون حظ مادة التاريخ منها ساعة واحدة.

ـ أما في المراحل الأخيرة من التعليم الثانوي، أي في المرحلة التأهيلية فإن تدريس هذه المادة يخضع للتوزيع الآتي:

ـ في الشعب الأدبية تدرس مادة التاريخ إلى جانب مادة الجغرافيا في أربع ساعات خلال الأسبوع، ويكون نصيب مادة التاريخ ساعتين في مستوى الجذع المشترك للأقسام الأدبية (الأولى ثانوي في النظام القديم)، والحصة نفسها في السنة الأولى باكالوريا (الثانية ثانوي في النظام القديم). أما في السنة الثانية باكالوريا (الثالثة ثانوي في النظام القديم)، فتتم المحافظة على المدة الزمنية نفسها مع إضافة ساعة واحدة تخصص لتدريس مادة الشأن المحلي، فتكون مدة تدريس مادة الاجتماعيات في السنة الثانية باكالوريا خمس ساعات.

ـ وفي الشعب العلمية غالبا ما يتعامل مع مادة التاريخ، ومن خلالها مادة الاجتماعيات على

أساس أنها مادة ثانوية مكملة، لا ترقى إلى مستوى المواد الأخرى من رياضيات وفيزياء ولغات أجنبية... وهذا يعكس التوجه الذي يسعى بعض الفاعلين في الحقل التربوي إلى تكريسه في المدرسة المغربية، على مستوى التفرقة في التكوين الذي يخضع له التلاميذ المغاربة، ولعل خير دليل على هذا، الغلاف الزمني الذي يخصص لتدريس مادة التاريخ في الشعب العلمية وهو ساعة واحدة مقارنة بالساعات الطوال التي يقضيها التلميذ في تعلم مواد أخرى تتجاوز الخمس ساعات، وكذلك من خلال الحصة التي يتم فيها تدريس مادة التاريخ، والتي تكون في الغالب الأعم في الحصص الأخيرة من الفترة الصباحية والمسائية، ثم بالنظر كذلك لمعامل هذه المادة الذي يظل ضعيفا جدا ودون المستوى.

2 ـ مضامين مقررات التاريخ الوسيط في المستويين الزمني والمجالي :

1-2. على المستوى الزمني:

تعارف الباحثون في حقل التاريخ على مستوى الجامعة المغربية، على الأخذ بالتقسيمات الكبرى للتحقيب التاريخي، والذي يحدد أربع مراحل تاريخية كبرى مرت بها البشرية، التاريخ القديم والتاريخ الوسيط والتاريخ الحديث والتاريخ المعاصر، وأضحت هذه الصيغة معمول بها في أغلب الجامعات والمعاهد التي تعنى بالبحث في التاريخ وتدريسه، وقد اعتمد الباحثون على محطات وأحداث تاريخية بعينها لتحديد عملية التحقيب هذه، وما يهمنا من هذه الفترات المرحلة الوسيطية، أو ما يعرف بالقرون الوسطى والتي تبتدئ بالنظر للتقسيم الأوربي بسقوط روما ومن ثم الإمبراطورية الرومانية في سنة 476 م، على يد الشعوب الجرمانية التي غزت أوربا الغربية. وتنتهي هذه المرحلة بسقوط القسطنطينية في يد العثمانيين في 1453م. وهناك من يفضل سنة 1415م نهاية للمراحل الوسيطية والتي أرخت لسقوط سبتة في القبضة البرتغالية، وذلك لما لهذا الحدث من أهمية بالغة على مستقبل أوربا، إذ يمكن اعتبارها سنة أرخت لدخول أوربا التاريخ الحديث، عبر تنفيذ عدة رحلات استكشافية في البحر المحيط (المحيط الأطلسي) انعكست إيجابا على النهضة الأوربية، هذا في الوقت الذي كانت فيه بلاد المغرب تعيش تراجعا كبيرا على كل الأصعدة، إذ تراجعت رقعة نفوذها وبرزت الصراعات السياسية التي كانت تغذيها النفوس المريضة والتحالفات المغرضة، فكانت بذلك للغة السيف الكلمة الفصل مما أفقد المغرب خيرة شبابه وعلمائه ورجالاته.

وعلى ضوء هذا التقسيم، نلاحظ أن مقررات مضامين مادة التاريخ على المستوى الزمني في العصر الوسيط، تستجيب للتطورات التي عرفتها الدولة المغربية من وجهة نظر رسمية، تسعى إلى تكريس فلسفة معينة تهدف إلى تحقيق هدف أساسي، يتمثل في تدريس دول بعينها تستمد منها الدولة المغربية الحالية شرعيتها ومبرر وجودها، وفي المقابل يتم إقصاء بل تغييب ممنهج لمحطات تاريخية بعينها كان لها دور كبير في صنع تاريخ المغرب، وهي بذلك تشكل الجانب غير المرغوب فيه في تاريخ المغرب، ومن ذلك سنحاول الوقوف عند بعض النماذج.

أول درس نصادفه في مقرر السنة السادسة من التعليم الأساسي، والسنة الأولى جذع مشترك من التعليم الثانوي التأهيلي هو الدولة الإدريسية، وتقدم هذه الدولة كدولة مركزية عرفت تنظيمات إدارية وعسكرية واستقراراً سياسيا، ولعل التركيز على هذه الدولة له ما يبرره على مستوى التوجهات العامة للدولة المغربية، حيث تستمد منها شرعيتها؛ وذلك بالنظر لرباط البيعة التي كانت في أعناق المغاربة (الأمازيغ) للبيت الإدريسي، في شخص كل من إدريس الأول وإدريس الثاني، ومن ثم فإن أول كلمة تصادفك في أول درس للسنة السادسة من التعليم الأساسي في أول نص هي 'بويع إدريس' وينتهي النص بـ 'فبايعوه ...' [3]. ولعل التوجه واضح من خلال اختيار نصوص بعينها، تخدم توجهات وخيارات يتم التنصيص عليها في التوجيهات الرسمية والمذكرات التربوية.

وهكذا يتم تغييب محطات تاريخية بعينها كان لها صدى كبير في المصادر، من ذلك ثورة البربر، التي تم التعامل معها في مستوى السنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي (كتابا النجاح والمنار في مادة الاجتماعيات)، ومستوى الجذع المشترك من التعليم الثانوي التأهيلي كمبرر لقيام الدولة الإدريسية، ونلمس هذه المسألة من خلال التركيز طوال فقرة مستقلة على أن هذه الثورة أفضت إلى القطع مع المشرق العربي، ومن ثم الخلافة الأموية في دمشق، والتأسيس لمرحلة جديدة في تاريخ المغرب، حيث ظهرت عدة إمارات عاشت حالة من الفوضى والاضطراب وبات المغرب معها مجزءا إلى عدة إمارات. [4]

3 . كتاب الاجتماعيات السنة السادسة من التعليم الأساسي، مطبعة النجاح الجديدة 2، 1991، ص. 4.

4 . كتاب النجاح في الاجتماعيات، السنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي، كتاب التلميذ الاعدادي، مطبعة النجاح، ط 1، 2004، ص. 8. كتاب التاريخ للسنة الأولى جدع مشترك من التعليم الثانوي التأهيلي، مكتبة المعارف، 1999-2000، ص . 108.

ومن خلال تتبع دروس تاريخ مغرب القرون الوسطى في المقررات المدرسية المغربية، نسجل غيابا مهولا لمجموعة من الدول التي كانت لها تنظيمات قائمة على كل الأصعدة، بل وقد كان لها تأثير كبير على تاريخ المغرب، وقد لا نبالغ إذا قلنا إن بعض آثارها ما زلنا نعيشها حتى وقتنا هذا، ومن أهم هذه المحطات المغيبة يمكن ذكر:

- عدم الحديث عن إمارات الخوارج القائمة ببلاد المغرب خاصة الإباضيين في تيهرت والرستميين بسلجماسة. ومعلوم أن هاتين الدولتين استطاعتا أن تكونا كيانين مستقلين ببلاد المغرب. (5)
- لم يتم الحديث كذلك عن إمارة بني صالح بنكور في شمال المغرب، ومعلوم أن هذه الإمارة وإن كانت قد قامت في بيت له جذور عربية، إلا أنها قامت على أكتاف الأمازيغ في شمال المغرب، واستطاعت نسج علاقات كبيرة بين سكان السواحل الريفية وباقي المناطق الواقعة إلى الشرق والجنوب من جبال الريف، وتعدت ذلك إلى نسج علاقات ديبلوماسية مع الخلافة الأموية في الأندلس ودول الحوض الجنوبي من البحر المتوسط. (6)
- إمارة البرغواطيين: معلوم أن معلوماتنا عن هذه الإمارة قليلة جدا مما لم يتح إمكانية البحث فيها وتقصي أخبارها، إذ ما نتوفر عليه من معلومات، لا يتجاوز تلك التي أوردها البكري في مسالكه والتي تم استيقاؤها من أرشيف الخلافة الأموية بقرطبة، أو من خلال الرواية الشفوية لأولئك الذين شكلوا مصادر البكري الأساسية، وأن من جاء من المؤرخين بعد البكري، لم يكد يستطع الخروج عن الإطار الذي قدمه البكري عن هذه الدولة، خاصة من الناحية الدينية التي تبرز فيها الدولة البرغواطية وكأنها صاحبة عقيدة جديدة تشكلت أساسا من الموروثات المحلية لساكنة تامسنا ومحيطها(7)، وما ترسخ في المنطقة من معتقدات سماوية. وما يقال عن البرغواطيين يقال أيضا عن الغماريين في جبال غمارة.

5. لمزيد من المعلومات حول دول الخوارج ببلاد المغرب يرجع للدراسة التي قام بها الدكتور محمود إسماعيل، الخوارج في بلاد المغرب حتى منتصف القرن 4 هـ، دار الثقافة . الدار البيضاء، ط 1. 1976.
6. لمزيد من المعلومات عن هذه الإمارة يرجع للعمل الذي قام به أحمد الطاهري، إمارة بني صالح في بلاد نكور، ط 1 الدارالبيضاء 1988.
7. حول البرغواطيين يرجع للبكري، المغرب في بلاد إفريقيا والمغرب، جزء من المسالك والممالك، تقديم وتحقيق البارون دوسلان، د.ت، ص . 134 وما بعدها.

هذا بالإضافة إلى العديد من الثورات والتمردات التي كانت لها انعكاسات كبيرة على تاريخ المغرب، وقد نجد تبريرا لهذا التغييب في إطار أن المعرفة التعليمية تختلف عن المعرفة الأكاديمية، فالأولى تروم الهدف التعليمي أما الثانية فتتجاوز الجانب التعليمي لتركزعلى جانب البحث العلمي الدقيق، الذي ينصب على استغلال النصوص واستنطاقها وإعادة صياغتها ومحاولة البحث لها عن منطق معين لفهمها، ولكن هذا المبرر غير كاف على الأقل من الناحية النظرية، إذ من الواجب أن يفهم التلميذ أن الدولة الإدريسية لم تكن هي وحدها التي كانت لها أجهزة إدارية وعسكرية واضحة المعالم، بل إن هذه الخاصية تشترك فيها أغلب الدول إن لم نقل كل الدول التي ظهرت في تاريخ المغرب.

إن عدم التركيز على هذه المحطات التاريخية، ربما يرجع للجانب الثوري الذي برز في بعض الثورات خاصة ثورة البربر، التي كانت إفرازا طبيعيا لانحراف سياسة الولاة وقادة الجيش الأموي، أما ثورات الخوارج كانت في جوهرها نموذجا لطموحات العناصر غير العربية الطامحة للوصول إلى السلطة، أما الإمارة البرغواطية، فلا يجب النظر إليها على أنها اتخذت نحلة خالفت بها ما كان موجودا في بلاد المغرب، ولكن يجب النظر إلى جوانبها الحضارية والتجارية والعلاقات التي نسجتها مع أمويي الأندلس، وسيطرتها على الشمال الغربي من المغرب الأقصى.

وإذا تجاوزنا هذا الأمر فما يميز الكتب المدرسية التي تناولت أحداث المغرب بعد الأربعين والأربعمائة من التاريخ الهجري / 1049 م، التي أرخت لقيام الدول الأمازيغية الكبرى في الفترة الإسلامية (المرابطون والموحدون والمرينيون)، فنسجل في هذا المستوى اهتماما أحسن قياسا بالفترات السابقة من تاريخ المغرب، والأمر هنا يرجع أساسا إلى تكريس وحدة المذهب المالكي، وبروز النسب الشريف كمحدد أساسي لشرعية الدولة.

2 ـ 2 ـ على المستوى المجالي:

من خلال النظر في الدروس التي تغطيها مقررات المرحلة الوسيطية، فإننا نجدها تغطي مجاليا المنطقة التي يمكن أن نصطلح عليها الغرب الإسلامي، وهي كل المناطق التي تقع إلى الغرب من إقليم برقة، وإن كانت نسبة الاهتمام بدول هذه الرقعة الجغرافية تتم على مستويات

مختلفة مع التركيز كليا على المغرب الأقصى والدول التي ظهرت به.

ففي كتاب السنة السادسة من التعليم الأساسي يتم التطرق للأغالبة في إفريقيا، وللفاطميين وكذلك للزيريين والزناتيين، وذلك من خلال إشارات أو بالأحرى لقطات (8) بينما تغيب هذه الإشارات على قلتها في كتابي النجاح والمنار في الاجتماعيات وكتاب الجذع المشترك، ومن هذه الزاوية نتساءل عن سبب التركيز على تاريخ المغرب الأقصى بالدرجة الأولى في المرحلة الوسيطية ؟ ونحن نطرح هذا التساؤل فإننا ننبه إلى خطورته وانعكاساته على أجيال المنطقة، إذ ظلت هذه الشعوب تعيش على هاجس الوحدة المغاربية الكبرى، التي ظلت حاضرة في مخيال شعوب المنطقة على مر تاريخها، وأن التركيز على هذه الوحدة الضائعة، من شأنه أن ينمي ويذكي شعور الوحدة القطرية لشعوب المغرب الكبير الذي عجزت سياسة الأنظمة في المنطقة على تحقيقه، وهو ما تحقق أيام سيادة الدولة الموحدية.

3. طبيعة الموضوعات التي ركزت عليها مقررات التاريخ الوسيط:

ما زالت الكتب المدرسية أسيرة التوجهات التقليدية في الكتابات والأبحاث الأكاديمية في ميدان التاريخ، التي ما انفكت تركز على المعطى السياسي كعامل حاسم في صناعة التاريخ، فأضحى الحديث عن دولة بعينها لا يتم إلا من خلال معالجتها من زاوية عسكرية، قد تفقد روح النقد والجمالية في الدراسة التاريخية للدولة المغربية. وإذا كان هذا التوجه منسجما مع التوجه العام للبحث التاريخي في الجامعة المغربية منذ الاستقلال، فإنه في الوقت الحاضر لم يعد مجديا الحديث عنه، إذ اتجهت الأبحاث الأكاديمية بجد نحو بحث ظواهر لم تكن مألوفة من ذي قبل، خاصة على مستوى المجتمع وما اتصل به من فئات اجتماعية وعادات وتقاليد وذهنيات وتنظيمات وأكل وأشربة ونشاط اقتصادي وما اتصل به، بل ومدارسة عادات وسلوكات اجتماعية كانت تعتبر طابوهات من قَبِيل الرشوة والزنى والخمر والمجون ...

ومن ثم فإن المشرفين على الكتب المدرسية، ما زالوا لم يواكبوا هذا التطور النوعي، والتراكم المعرفي الذي تحقق على مستوى الجامعة المغربية. ولعل كتاب التلميذ لمادة الاجتماعيات للسنة السادسة من التعليم الأساسي، وكتاب الأولى ثانوي إعدادي والثانية ثانوي إعدادي، يعبران

8. كتاب الاجتماعيات السنة السادسة،م.س، ص ص : 69 -72

بحق عن هذا التوجه، إذ ما زال الحديث عن المعطى السياسي والعسكري يحتل حصة الأسد في المقررات. ومن شأن التركيز على هذا المعطى أن يصور للأجيال أن تاريخ المنطقة إنما هو تاريخ حروب وصراعات سياسية، ويغفل الصفحات المشرقة لتاريخ أمتنا ومساهماتها في بناء الحضارة العالمية والإرث الإنساني، خاصة على المستوى الثقافي والعمراني والتنظيمي...

وإذا تم تجاوز هذه النقطة فإنه في كثير من الأحيان يتم التركيز على التطورات التي عرفتها التجارة الصحراوية التي تحتل عناوين دروس كاملة [9]، وتتم الإشارة إليها في ثنايا باقي دروس الدولة المغربية، وكان قيام الدول المغربية في العصر الوسيط وسقوطها مرتبطا بالتجارة الصحراوية، الأمر الذي يبعث على الاعتقاد أن إحكام الدولة قبضتها على هذه التجارة يمكن من استمرارها، وأن أي انفلات في مراقبة الخطوط التجارية من شأنه أن تكون له عواقب خطيرة على مستقبل الدولة القائمة.

ونحن نثير هذه المسألة، فإننا لا ننكر أهمية التجارة الصحراوية في تاريخ الدولة المغربية الوسيطية، إلا أن التركيز عليها كعامل محدد لقيام الدول وسقوطها من شأنه إبعاد باقي العوامل المساهمة في بناء الدولة المغربية، كما هو الأمر بالنسبة لدور العصبية، والمذهب الديني والمعطى الإديولوجي وحتى الثقافي، وهذه القضية من شأنها كذلك أن تربي في ذهن التلميذ البحث عن مختلف العوامل والأسباب التي أدت إلى قيام أو تراجع دول بعينها، وإعمال النقد التاريخي للوصول إلى معالجة القضايا التاريخية، وعدم الاكتفاء بالتفسيرات البسيطة التي عادة ما تكون جاهزة.

ونسجل كذلك غياب المعطى الثقافي في هذه المقررات، وكأن هذه البلاد لم تشهد ميلاد مفكرين ومثقفين وأدباء وعلماء وفقهاء، مما يطرح عدة أسئلة عند التلميذ على مستوى الشخصيات التاريخية الكبرى التي عرفها المغرب، فماذا يعرف التلميذ عن ابن خلدون وابن الخطيب وابن عذاري والإدريسي وعن ابن رشد وابن زهر وابن النفيس والقاضي عياض ويوسف بن يحيى الإسرائيلي وابن البناء والحسن اليوسي والمختار السوسي.

ومن ثم لا نكاد نلمس تجديدا واضحا في النصوص المختارة، لإنجاز الملخصات أو استنتاج الأفكار داخل فصل التاريخ، فالنصوص التي تم اعتمادها من قبل اللجن التي وضعت المقررات

9. الدرس الثاني من التاريخ للسنة السادسة أساسي، م.س، ص. 7. والدرس 10، من المقرر نفسه، ص . 32.

في مادة التاريخ في مرحلة الثمانينات والتسعينيات من القرن العشرين هي نفسها، دون تجديد يذكر، نجدها في مقررات 2003 و 2004, فما زلنا نجد الإحالات في الكتب الجديدة المعتمدة، تحيل إلى النصوص الواردة في الكتب التي تم التخلي عنها منذ أزيد من عشرين سنة، وهذا يعكس بوضوح كبير ضعف ارتباط اللجن التي تسهر على وضع المقررات بالجامعة المغربية وتطورات البحث التاريخي، بل أكثر من ذلك لا يتم استغلال الوثائق والنصوص المحققة مؤخرا والتي تمثل إضافة نوعية للخزانة المغربية والبحث الأكاديمي في المغرب.

ونموذجا على هذا التوجه نقدم بعض الأمثلة:

- في درس الدولة الإدريسية يتم التركيز لدراستها على ابن أبي زرع في الأنيس المطرب بروض القرطاس ...،وابن عذاري في البيان المغرب ... [10]، ويتم إغفال كلي للكتابات الحديثة التي اهتمت بهذه الدولة، من أمثال الدراسة القيمة التي قام بها لوتورنو عن مدينة فاس قبل الحماية، ولم يتم استغلال كتب المسالك والجغرافيا من قبيل ابن حوقل والبكري والإدريسي ... ومن شأن تنويع النصوص المختارة، أن يبين للتلميذ تنوع المهتمين بهذه الدولة ومعرفة المؤرخين المغاربة.

أما فيما يتعلق بدولة الأغالبة والفاطميين، لا نكاد نلمس تنوعا في المصادر التي اقتبست منها النصوص، إذ يتم الاكتفاء بما أورده الناصري في استقصائه، ومعلوم أن الناصري مصدر متأخر بكثير عن الدولتين الأغالبية والفاطمية، وهذا الأمر يعكس بشكل واضح اللجوء إلى الأعمال الجاهزة التي لا تكلف كثيرا لإنجازها.

وبخصوص الدولتين المرابطية والموحدية على مستوى السنة السادسة من التعليم الأساسي يتم الإكتفاء بما ورد عند ابن أبي زرع في القرطاس وعبد الواحد المراكشي في المعجب خاصة أثناء التطرق للدولة الموحدية، أما في مستوى الجذع المشترك فلأول مرة نلمس تنوعا ملحوظا في الاقتباسات حيث نجد: الإدريسي في نزهته والقاضي عياض في ترتيب المدارك والبيذق في أخبار المهدي... وابن تومرت في أعز ما يطلب ورسائل موحدية التي جمعها ليفي بروفنصال وابن عذاري في البيان ... وابن الخطيب في أعمال الأعلام... هذا بالإضافة إلى المصادر المألوفة: عبد الواحد المراكشي، وابن أبي زرع.

10 . خاصة في كتاب السنة 6 أساسي، وكتاب3 إعدادي النظام القديم، وكتاب التاريخ للسنة الأولى جذع مشترك.

وهكذا، فإذا كان هذا التنوع مما يرتاح له نسبيا، فإنه على مستوى مرحلة الانتقال من المرابطين إلى الموحدين، يتم الاعتماد بشكل لافت على النصوص الواردة في المعجب لـ عبد الواحد المراكشي خاصة على مستوى إظهار الضعف المرابطي، وتردي أوضاع الدولة من قبيل ما يصوره عبد الواحد المراكشي في معجبه من أن الدولة المرابطية في أواخر أيام أمير المسلمين علي بن يوسف بلغت من الضعف ما أن جعل أمير المسلمين يسند الأمر للنساء لتدبير شأن دولته، ناهيك على ما عرفته هذه المرحلة من بروز فئة الفقهاء الذين أخذ نجمهم في اللمعان، حتى أنهم سيطروا على مقاليد تدبير الأمور، وأضحى مع هذه الوضعية أمير المسلمين ملزما بمشاورتهم والعودة إليهم، أما القضاة فلم يكن بإمكانهم أن يرسلوا أحكامهم إلا بمحضر الفقهاء[11].

إن هذه الصورة القاتمة التي يروج لها عبد الواحد المراكشي يتم تلقفها من قبل معدي برنامج مادة التاريخ في سلكيه الأساسي والثانوي التأهيلي، والتعامل معها على أنها مسلمة لا يرقى إليها الشك، ويتم التغييب بشكل ممنهج لنصوص باقي المؤرخين الذين أرخوا للدولة المرابطية، من أمثال ابن عذاري البيان... وابن السماك العاملي في الحلل الموشية... ونوازل ابن رشد والنوازل الواردة في المعيار ... فنصوص هذه المصادر تبرز بشكل جلي حزم علي بن يوسف في تسيير شؤون دولته، وتدبير أمورها وعدم تهاونه في تأديب الولاة الذين لا يلتزمون بالخط العام لتسيير الولايات. وعليه، يبقى التعامل مع عبد الواحد المراكشي بكامل الحيطة والحذر، إذ يمكن اعتباره بوقا من الأبواق التي اعتمدتها الدولة الموحدية للترويج لمشروعها، وإلصاق كل نقيصة وخسيسة بالدولة المرابطية.

ويتجلى ضعف انفتاح كتب الاجتماعيات على التراكم المعرفي الذي حققته الأبحاث الأكاديمية في الجامعة المغربية، على مستوى إهمال الأعمال القيمة لمجموعة من الباحثين المغاربة الذين كرسوا حياتهم لخدمة التاريخ المغربي، وتخليصه من الشوائب التي علقت به. وما الأعمال التي أنجزها السادة الأساتذة : جرمان عياش ومحمد زنيبر ومحمد القبلي وعبد الله العروي وأحمد التوفيق والعربي مزين ومحمد حمام وابراهيم حركات ومحمد المنوني ومحمد

11 . لاحظ النص الأول في ص. 39 من كتاب الإجتماعيات للسنة السادسة من التعليم الأساسي. ونص ص 123 ونص ص. 124 من كتاب التاريخ لمستوى الجدع المشترك.

حجي وعبد العزيز التمسماني خلوق ومحمد الأمين البزار وغيرهم كثير، ... إلا دليل على هذا التوجه. فلم تتم الإشارة إلى هؤلاء الباحثين المتميزين في ساحة البحث الأكاديمي الوطني، ولعل من باب الاعتراف لهؤلاء بمجهوداتهم أن تتم الإحالة إلى أعمالهم ويكون ذلك بمثابة تكريم لهم في حياتهم، وصلة وصل بينهم وبين الأجيال الناشئة.

وهكذا، فإن تدريس تاريخ المغرب وحضارته في المدرسة المغربية بحاجة إلى إعادة صياغته من جديد، صياغة تراعي مقومات الدولة المغربية ومختلف محطاتها التاريخية، مع ضرورة مراعاة نوع من التوازن بين المرحلة الثانوية الإعدادية والثانوية التأهيلية. ولابد من الانفتاح على الجامعة والبحث الأكاديمي، ومد جسور التعاون مع السادة الباحثين والاستفادة من إنتاجهم العلمي، بغية بناء نظرة علمية وشاملة لتاريخ الأمة المغربية.

منطقة سوس من خلال مقررات مادة التاريخ في السلكين الإعدادي والثانوي: ملاحظات عامة

ذ. مبارك آيت عدي

باحث - طاطا

مقدمة:

يشكل تاريخ بلاد سوس جزءا هاما من تاريخ المغرب، حيث قل أن تجد أي تحول في تاريخ الدولة المغربية دون أن يكون لمنطقة سوس أثر واضح فيه، لموقعها الاستراتيجي الرابط بين شمال المغرب وجنوبه، ولما جبلت عليه قبائلها من شجاعة وغيرة وطنية، وهذه الإشادة ليست تعصبا إقليميا مقيتا، يهدف إلى العنصرية والتفرقة، وإنما في صميم واقع هذا القطر، الذي يعتبر مهدا لأغلب الدول التي تعاقبت على الحكم في المغرب، مثل الدولة المرابطية والموحدية والسعدية، كما يتميز بثراء علمي وأدبي زاخر وبغنى حضاري وتراثي متنوع جداً.

تهدف هذه المداخلة المتواضعة إلى استجلاء الصورة التي قدمتها مقررات مادة التاريخ في السلكين الإعدادي و الثانوي للناشئة المغربية حول هذا القطر السوسي، هل تعكس دوره البارز في تاريخ المغرب؟ هل تكفي الحصة المخصصة له لإبراز دوره في بناء الشخصية المغربية؟ هل تعكس التراكم العلمي في مجال البحث التاريخي الذي تحقق حول هذا الإقليم؟

نعترف بداية أن مثل هذه الأسئلة تصطدم بعوائق كثيرة، منها صعوبة التوفيق بين التاريخ المحلي والوطني، وعدم وضوح المسافة التي يجب الالتزام بها إزاء التاريخ الجهوي، من أجل إنتاج تاريخ شامل تحضر فيه كل مكونات الثقافة الوطنية.

1. بلاد سوس: الموقع والحدود والمؤهلات:

قبل الدخول في هذا الموضوع، أشير إلى أن تسمية سوس تعد من المصطلحات التي لها حمولة عميقة، واكبت تاريخ المغرب منذ بدايته إلى الآن، وعرفت تحولات من حيث الامتداد والتقلص الجغرافيين، حسب العصور [1]. فخلال الفترة القديمة، كانت تطلق على المغرب كله، من المحيط الأطلسي إلى أواسط الجزائر، ومن وراء طنجة إلى إقليم إثيوبيا جنوبا [2]. بينما كانت تعني خلال العصر الوسيط ما وراء جبل درن حتى الصحراء [3]. كما تطلق في العصور الحديثة والمعاصرة على المجال الواقع وراء جبل درن حتى حدود الصحراء، ومن وادي نول إلى حدود طاطا وسكتانة [4]. وينقسم بمفهومه الحالي إلى سوس الأدنى، ويمتد من جبل درن وراس الواد إلى واد ولغاس أي وادي ماسة. وسوس الأقصى الذي يشمل ما بين واد ولغاس إلى الصحراء [5]. وهذا المجال هو الذي يهمنا في هذه المداخلة.

يتكون سكان هذا الإقليم من عناصر بشرية متعددة، تطغى عليها من الناحية العددية العناصر المصمودية. هذا بالإضافة إلى أقلية زناتية وصنهاجية ويهودية وزنجية وعربية وأندلسية[6] هاجرت إلى هذه المنطقة لظروف كثيرة ترتبط بوفرة سبل العيش بها: (الأراضي الزراعية والمراعي والعيون والمعادن والحرف). وتمتهن جل هذه العناصر الفلاحة بشقيها الزراعي والرعوي [7] فضلا عن باقي الأنشطة الاقتصادية الأخرى مثل صناعة النسيج والجلود والفضة [8] وصناعة السكر، هذه الأخيرة التي وصفها الفشتالي بما نصه «فإذا ألقيت عصى التسيار بمعصرة بها رأيت مجمع الورى وأول الحشر وقرية النمل وكورة النحال ومدرج الذر لكثرة ما ضمت من العملة وحوت من الخلق، ولا تسأل عن هولها ولغط الأصوات بها تدل على عظمة شأنها وفخامة أحوالها».

1 . حنداين محمد، سوس، معلمة المغرب، الجزء 15, سنة 2002, ص.5169.

(2) . Desanges J., Pline L'ancien Histoire naturelle, livre V, les lettres, Paris 1980 pp 342-346

3 . يمتد هذا الإقليم حسب الوزان من وراء جبال الأطلس باتجاه الجنوب صوب بلاد حاحا: يحده غربا المحيط الاطلسي وجنوبا الصحراء و شرقا نهر سوس، وصف إفريقيا، ج.1, ص. 113.

4 . محمد المختار السوسي، سوس العالمة، البيضاء، 1984 ص. 16.

5 . حسن حافظي علوي، سوس، معلمة المغرب، الجزء 15, سنة 2002, ص. 5172.

6 . أفا عمر، مسألة النقود في تاريخ المغرب، ط. 1, 1988, أكادير، ص.71.

7 . الفشتالي عبد العزيز، مناها الصفا، الرباط، 1972, ص. 210.

8 . حسن حافظي علوي، سوس، معلمة المغرب، ج.15, سنة 2002, ص.5173.

لا نعرف بالضبط المراحل التي مرت منها الحياة الاقتصادية في هذا الإقليم منذ القديم إلى اليوم، لكن حسب ما يفهم من خلال بعض المصادر الوسيطية والحديثة، كان الإنتاج يفوق الحاجيات، فحسب ابن حوقل «ليس بالمغرب كله بلد أجمع ولا ناحية أوفر وأغزر وأكثر خيرا منها»[9]. أي من بلاد سوس. كما أشار أيضا إلى أن هذا البلد: «قد جمع فنون المأكل كلها... وسائر البقول التي لا تكاد تجمع مع غيرها»[10] كما ذهب البكري إلى أن: «قصب السكر أكثر شيء بها، يحمل الرجل بربع درهم ما يؤديه ثقله. ويعمل بها السكر كثيرا، وقنطار سكرها يباع بمثقالين وأقل» [11]. نفس الشيء أكده صاحب الاستبصار الذي تحدث عن تارودانت – حاضرة سوس الأقصى– وقال: «إنها أكثر بلاد الدنيا قصب السكر، وبها معاصره، ومنها يجلب إلى جميع المغرب والأندلس وإفريقية»[12]. أما ابن الوردي فقد أشار إلى: «أن قصب السكر الذي بالسوس ليست على وجه الأرض مثله طولا وغلظا وحلاوة... حتى قيل إن الرطل الواحد من سكره يحمل عشرة أرطال من الماء، وحلاوته ظاهرة، ويحمل من بلاد السوس من السكر ما يعم جميع الأرض لو حمل إلى البلاد ويصل فاضله إلى أقصى خراسان»[13]. نفس الازدهار عرفته الصناعات اليدوية مثل صناعة النسيج، حيث انبهر الإدريسي أمامها بقوله «ويعمل ببلاد السوس من الأكسية الرقاق والثياب الرفيعة ما لا يقدر أحد على عمله بغيرها من البلدان» [14].

ولقد ارتبط هذا الازدهار الاقتصادي بالمؤهلات التي وفرها الوسط الطبيعي لهذا الإقليم، حيث يعد إقليما فلاحيا غنيا، يزخر بجل المواد الأولية، مثل مادة النحاس والفضة ومواد صناعية أخرى [15]. كما ارتبط أيضا بالاهتمام الذي أولته الدول المتعاقبة على الحكم في المغرب للمسالك التجارية العابرة لهذا الإقليم، خاصة سلامتها من قطاع الطرق، كما هو الشأن في عهد أحمد المنصور والذي قال عنه ابن القاضي: «كان أول ما صرفت إليه همته تمهيد الطرق

9 . ابن حوقل، صورة الأرض، دار صادر، بيروت، 1989, ص.91.

10 . المصدر نفسه، ص.91.

11 . البكري، المسالك والممالك، ج.2، تونس، 1992, ص.2.

12 . مجهول، الاستبصار في عجائب الأمصار، الدار البيضاء، 1985, ص.211.

13 . ابن الوردي، خريدة العجاب وفريدة الغرائب، القاهرة، 1939, ص.18-19.

14 . الإدريسي، نزهة المشتاق، القاهرة، 2002, ج.2, ص.227.

15 . عبد الرحيم بنحادة، النشاط الاقتصادي في سوس خلال القرن 16، أعمال ندوة أكادير الكبرى، 1990 أكادير، ج. ص. 217.

على المسافرين بمنازل وخيم، وأمر بسكناها على الطريق، وبين المنزلة والمنزلة ما يقرب من أربعة وعشرين ميلا، يسكنها أهل البادية، فقد جرى لهم على ذلك من إقطاع الأرض ما يكفيهم ثوابا على سكناهم هنالك، وأمرهم ببيع الشعير والطعام واللحم والعسل وغير ذلك، مما يحتاج إليه المسافر ودوابه...، وإن باتت لديهم قافلة يحرسونهم طوال الليل ويحوطون أمتعتهم وإن ضاع شيء فيها ضمنوه لربه» (16).

2. تاريخ بلاد سوس من خلال المقررات المدرسية: أية حصيلة؟

ما من شك أن هناك أكثر من طريقة لتصنيف المعلومات التاريخية التي وردت بخصوص بلاد سوس، من خلال مقررات التاريخ في السلكين الإعدادي والثانوي. نذكر منها التصنيف حسب التسلسل الكرونولوجي للأحداث، أو حسب المواضيع السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية. غير أنه، سواء اعتمدنا هذه الطريقة أو تلك، فهذه المقررات لا تقدم ما يكفي من الإشارات حول تاريخ هذا الإقليم، خاصة، منها تلك التي تعكس خاصياته وأدواره البارزة في تاريخ المغرب، باستثناء تلميحات وإشارات عارضة محدودة الفائدة وضئيلة القيمة. وفيما يلي نماذج منها:

- «عبد الله بن ياسين فقيه من بلاد سوس، استقدمه يحيى بن إبراهيم إلى صنهاجة ليعلمهم تعاليم الإسلام» (17).
- «هرغة قبيلة من بلاد سوس، تقع جنوب المغرب»(18).
- «أقا» قرية بالأطلس الصغير، بها فرع لزاوية شاذلية، من شيوخها محمد مبارك الذي لجأت إليه قبائل سوس»(19).
- «الزاوية السملالية زاوية بسوس عاصمتها إليغ»(20).

وهناك نماذج أخرى وردت في مقررات السلك الثانوي منها مثلا:

- «ولد محمد بن تومرت، بالأطلس الصغير بمنطقة سوس الأقصى، وتعلم في صباه وشبابه

16. ابن القاضي، المنتقى المقصور، تحقيق محمد رزوق، ص.747 1

17. كتاب منار الاجتماعيات، السنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي، من تأليف مبارك الدردني وآخرون، الدار البيضاء، 2004 ص.12.

18. المرجع نفسه، ص.13.

19. المرجع نفسه، ص.24.

20. المرجع نفسه، ص.24.

أصول الشريعة و الفقه في هرغة» (21).

- «عرفت منطقة سوس منذ أواسط القرن الخامس عشر، ومع ضعف الدولة الوطاسية استقلالا يكاد يكون تاما»(22).

إذا استثنينا هذه الإشارات المبعثرة لا نجد بهذه المقررات ما يملأ الفراغ ويعرف الناشئة بالتراث التاريخي لسوس، اللهم إشارات طفيفة وجزئية، انفرد بها الدرسان العاشر والحادي عشر ضمن كتاب التاريخ للسنة الثانية ثانوي، مفادها أن بلاد سوس كان يعاني خلال مطلع القرن السادس عشر الميلادي من الأعمال العدوانية التي قام بها البرتغاليون ضد سواحله، لهذا وقع إجماع قبائل هذا القطر على محمد القائم بأمر الله للقيام بأمر الجهاد والدفاع عن البلاد ضد الخطر المسيحي، وكذا تلميحات أخرى حول وضعية هذا القطر في نهاية العهد السعدي، حيث استقل عن الحكم المركزي في مراكش وأصبح تحت إمارة مستقلة بزعامة علي بودميعة، والذي أسس مدينة إليغ، قرب زاوية جده واتخذها عاصمة لإمارته القوية. (23) هذا بالإضافة إلى بعض الجوانب من مساهمة هذا القطر في حركة المقاومة ضد الاحتلال الفرنسي، والتي تزعمها الشيخ احمد الهيبة، والذي اجتمعت حوله قبائل سوس والصحراء بتزنيت، وبايعته قائدا للجهاد في ماي 1912.

إن هذه الإشارات التي تم الاعتماد فيها بالخصوص على مصادر مغربية وأجنبية، تعود في مجملها إلى القرنين السادس عشر والسابع عشر، مثل 'مناهل الصفا' للفشتالي و'تاريخ الدولة السعدية' للمجهول وكتاب 'نزهة الحادي' للافراني وكتاب 'الاستقصا' للناصري و'تاريخ الشرفاء' لطوريس وبعض الوثائق الأجنبية كالمراسلات القنصلية ووثائق الحماية الفرنسية، خالية مما له قيمة كبيرة تهم تاريخ هذا الإقليم، خاصة الأسباب التي جعلته مهدا لكثير من الدول، التي تعاقبت على الحكم في المغرب، وكذا تغذيتها بالوسائل البشرية والمادية لتسيير دواليبها. نفس الملاحظة تسري على الحياة الفكرية به، خاصة، ما يزخر به من مدارس وخزانات علمية، والتي وصفها المختار السوسي بأنها تضاهي الخزانة الزيدانية بمكناس والمكتبة الكتانية بفاس، حيث،

21. كتاب التاريخ، السنة الأولى ثانوي، الرباط، 1999، ص.12.

22. كتاب التاريخ، السنة الثانية ثانوي، ص.76.

23. المرجع نفسه، ص. 98.

قال عن خزانة أحمد الهيبة بتزنيت «وقد اطلعت على معظم خزاناته هذه ورأيت فيها من المخطوط الصحراوية والشنكيطية والسوسية والسودانية والفاسية والمكناسية والتونسية والمصرية والمشرقية ما عجز وجوده ونظيره من هدايا سلاطين المغرب »(24).

3. استنتاجات وآفاق:

ربما كان من العبث محاولة جرد كل القضايا التاريخية المتعلقة ببلاد سوس، والتي تستحق أن تدرج ضمن المقررات المدرسية، نظرا لتعددها ولصعوبة الإلمام بها في هذا العرض، لهذا نكتفي بعرض بعض النماذج من الناحية السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

فإلى جانب تاريخ الدولة السعدية وعلاقتها بسوس والذي تمحورت حوله هذه المقررات، هناك قضايا أخرى جديرة بالاهتمام والتحليل والنقد، وهي وضع سوس خلال الفترة الوسيطية والذي تزامن مع حكم الدولة المرابطية والموحدية بالمغرب. فكلا الفترتين مثلتا موضوعا حيويا استراتيجيا يحتاج إلى دراسة مفصلة ومستقلة، فالدولة المرابطية على سبيل المثال والتي وصل إشعاعها حتى بلاد الأندلس والمغرب الأوسط، لم تتشكل توجهاتها السياسية إلا بعد دخولها إلى سوس واستقرارها بربوعه، وما وجدته من أهله من عون ومدد على توطيد أركانها وتثبيت دعائمها، وغني عن الإشارة أن عبد الله بن ياسين المرشد الروحي لهذه الدولة، ينحدر من إحدى قرى سوس وهي بلدة تامنارت وصحبه يحيى بن إبراهيم إلى الصحراء، عند صنهاجة ليعلمهم الإسلام، وهو الذي سمى أتباعه بالمرابطين (25). نفس الدور لعبه هذا الإقليم أيضا في قيام الدولة الموحدية، إذ يعتبر مصدر الدفع الأساسي لهذه الدولة، والذي غذاها بالقوة البشرية اللازمة وبالأطر المتحمسة، ولقد كانت لقبائل سوس مكانة أساسية في حياة هذه الدولة السياسية، وكذا في جهازها العسكري والإداري والذي تنتمي عناصره إلى قبائل تنمل وهرغة وهشتوكة وصنهاجة، وفضلا عن ذلك كانت موارد هذا القطر ضمن الوسائل المعتمدة لتوسيع نفوذها إلى افريقية وبرقة على تخوم مصر، ولتوحيد المغرب الكبير وبلاد الأندلس تحت راية واحدة (26).

24. المعسول ج. 3، ص. 327.

25 . الناصري، كتاب الاستقصا، ج.3 ص.125.

26 . مفراوي محمد، العلماء والصلحاء والسلطة بالمغرب والأندلس في العصر الموحدي، أطروحة لنيل دكتوراه الدولة في التاريخ، الرباط، 2003 مرقونة ص.139.

إلى جانب الثغرات السالفة الذكر هناك قضايا أخرى تستحق أن تدرج ضمن هذه المقررات، احتلت بدورها مركز الصدارة في علاقة بلاد سوس بالمخزن المغربي، ويتعلق الأمر بدور هذا القطر في تنمية اقتصاد المغرب حيث شدت ثرواته الأنظار سواء داخل المغرب أو خارجه، و لقد بينت مصادر هذه الأهمية، فحسب الحميري: «بها من الفواكه الجليلة أجناس مختلفة وأنواع كثيرة كالجوز والتين والعنب والسفرجل والرمان والاترج الكثير والمشماش والتفاح»[27]. كما أشار الزهري إلى أن «التمر أكثر فاكهتهم ومن بلادهم كان يجلب إلى بلاد المغرب والأندلس وبلاد الروم» [28]. أما عند البكري فقد اشتهر هذا القطر بإنتاج النحاس المسبوك الذي كان يتجهز به التجار إلى بلاد المشرق وبلاد السودان... كما تصنع به الدرق اللمطية، التي تهدى إلى ملوك المغرب والأندلس، وهي من جلود حيوان اللمط الذي، لا يوجد إلا في هذا الصقع [29].

لا يسع المجال هنا، للحديث عن اقتصاد سوس من كل جوانبه لهذا نكتفي بالإشارة إلى أن هذا الاقتصاد كان يتأثر بمشكلة توتر العلاقة بين القبائل السوسية والمخزن والحروب التي كانت تدور رحاها في المنطقة، فقد أثرت الحروب على استغلال منجم اقا مباشرة بعد إحيائه من طرف أحمد الأعرج ما بين 930-932 هـ(1524-1526 م). حيث أشار الديماني في «روضة التحقيق» إلى مخالفة القبائل الشلحية والعربية للسلطان ولم يستطع مقاومتها لكثرتها واضطر معها أحمد الأعرج إلى استقدام الشيخ إبراهيم التمنارتي الذي حكم في هذا الصراع [30].

ومن الجوانب التي تحتاج أيضا إلى التعميق ضمن هذه المقررات، الخريطة القبلية لهذا الإقليم، ومراحل استقرار القبائل به وكذا ردود فعلها أمام احتكار المخزن للقوة العسكرية وتقنين الجهاد والتنكر للدعم الذي قدمته له في الوصول إلى الحكم. خصوصا وأن مؤرخين كثيرين قد أرخوا لاصطدامات المخزن بها، مثل الفشتالي الذي ذكر أن قواد المنصور: «مروا يقتصون البلاد أرضا، أرضا... فاكتسحوا السروج وانتسفوا الزروع وخربوا العمران ودمروا

27 . الحميري، الروض المعطار، بيروت، 1975، ص.229 -230.

28 . المصدر نفسه، ص. 229 - 230.

29 . البكري، المسالك والممالك، ج.2، ص.92.

30 . المختار السوسي، المعسول، ج.1، ص.40.

الأوطان حتى أذعنت لهم جل قبائل سوس» (31). وقبل الفشتالي أشارت المصادر الوسيطية إلى ثورات كثيرة مثل ثورة علي بن يدر الهنتاتي في سوس والذي اجتمعت حوله الكثير من القبائل الأمازيغية من أهل سوس، ومن قبائل جزولة ولمطة وصنهاجة وعرب الشبانات وذوي حيان الذين استقدمهم من شرق المغرب، وأجلى عمال الموحدين عن المنطقة وهدم تارودانت قاعدة الإقليم، واستمرت الثورة إلى أن قتل قائدها على يد بعض العرب من حلفائه بعد تغاير بينه وبينهم في نفس سنة سقوط الدولة الموحدية، أي عام 668 هـ. 1270م (32).

من القضايا التي تستحق العناية أيضا الاهتمام المنقطع النظير الذي أولاه أهل سوس للعلم. الشيء الذي يتجلى في ظهور مؤلفات متنوعة في العلوم النقلية والعقلية وازدهار الآداب شعرا ونثرا. و كان وراء هذه النهضة العلمية عشرات من المدارس التي انتشرت في ربوع هذا الإقليم، والتي كان يرابط بها جماعة من كبار العلماء نذروا حياتهم للإغناء بالعلوم العربية بهذه المنطقة البعيدة في الواقع عن لغة الضاد (33). خاصة وأن هذه المؤسسات التعليمية انتقلت اليوم إلى مومياءات التي يحتفظ بها علماء الآثار شاهدا على عصر مضى، ويزورها المستطلعون. كما يزورون بناءات الأمم الغابرة هذه المدارس التي قال عنها أحد المقيمين العامين الفرنسيين بالمغرب لما رفع إليه وفد من تجار سوس طلباً لإصلاحها وتنظيمها، يمكن أن نفتح للسوسيين ثكنات عسكرية في بويرا وأكادير أو غيرها ليتدربوا فيها ولا يمكن أن نسمح لهم ولو بإصلاح أو تنظيم مدرسة واحدة (34).

31. الفشتالي، مناهل الصفا، تحقيق كنون، ص.26.
32. المراكشي، المعجب، تحقيق محمد سعيد العريان، القاهرة، مطبعة الاستقامة، 1949 ص.315.
33. لقد أشار المختار السوسي لكثير من هذه المدارس، مثل مدرسة الرباط في اكلو أو المدرسة الوكاكية ومدارس طاطا واسافن واقا، مدارس سوس العتيقة ط. 1، طنجة، 1987 ص.95.
34. المهدي النهيدي، مقومات التعليم العربي في سوس وبعض سماتها ندوة مدينة تزنيت وباديتها.12،13،14 . نونبر 1993-1996 أكادير ص.261.

الخاتمة :

حاولنا في الصفحات السابقة أن نقدم صورة لبلاد سوس كما وردت في مقررات مادة التاريخ في السلكين الإعدادي والثانوي على الخصوص، وقد حرصنا في المرحلة الأولى على تقديم بعض الإشارات التي وردت في هذه المقررات فقط. كما عمدنا في المرحلة اللاحقة إلى إبراز بعض الثغرات التي توجد بها وبعض القضايا التي غفلتها بقصد أو بغير قصد. ونختم هذه المداخلة ببعض الاقتراحات نعتقد أنها ستساعد على إعادة الاعتبار لهذا القطر عند مراجعة هذه المقرارت نذكر منها:

- اعتماد الثقافة الجهوية في تهيئ الكتاب المدرسي من أجل إعداد جيل يعتز بالثقافة الوطنية والجهوية، وذلك وفق ما جاء في ميثاق التربية والتكوين الذي اقر باللامركزية واللاتمركز في قطاع التربية والتكوين [35]؛
- ضرورة إيجاد علاقة تعاون بين الجامعات ومراكز البحث الجهوية من جهة وأكاديميات التعليم خلال مرحلة وضع المقررات المدرسية؛
- ضرورة الانفتاح على الوثائق الجهوية التي لم تستغل بعد استغلالا علميا، كسجل الحركات وتقييد مراسلات السلاطين مع القبائل والموجودة بخزانة الوثائق بالرباط ولدى العائلات في ربوع المنطقة.

35 . الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الرباط، 1999، ص.13.

المحور الرابع

وضعية تدريس التاريخ
في الجامعة والمدارس العليا بالمغرب

الأركيولوجية والجامعة :
آفاق غير واعدة

ذ محمد مجدوب

كلية الآداب والعلوم الإنسانية ـ المحمدية

تتضمن هذه المساهمة المتواضعة نقطتين:

1. إشكالية تعثر البحث الأثري في الجامعة المغربية؛
2. نبذة عن تجربة كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالمحمدية في البحث الأثري.

◂ **النقطة الأولى :**

إن الجامعة المغربية لم تنهض بعد بالدور المنوط بها في القيام بأنشطة البحث العلمي في ميدان الأركيولوجية، كما هو الشأن في أرجاء العالم، حيث تتولى مختلف الجامعات مهمة تأطير التكوين والبحث الأركيولوجي.

وفي التجربة المغربية نجد قانون 1975 المنظم للدراسات والامتحانات الجامعية لم يتجرأ على إنشاء شعبة الأركيولوجية، بل اختزل ذلك في سن تخصص لها بالسلك الثاني لنيل الإجازة في شعبة التاريخ والجغرافية، وذلك إلى جانب تخصصي التاريخ والجغرافية.

وهذه مواد تخصص الأركيولوجية:

■ **السنة الأولى من السلك الثاني**

الرقم	المواد	الحصة
1	مدخل لدراسة ما قبل التاريخ	2
2	التاريخ	3
3	مدخل لدراسة الآثار الإغريقية الرومانية	3
4	مدخل لدراسة الآثار الإسلامية (مواضيع في الهندسة)	2
5	الرسم الهندسي	2
6	مدخل لدراسة الأركيولوجية	1
7	تاريخ الآثار الإسلامية في الشرق	2
8	الفكر الإسلامي والحضارة العربية الإسلامية	2
9	لغة قديمة	2
10	لغة أجنبية وترجمة	3

■ **السنة الثانية من السلك الثاني**

الرقم	المواد	الحصة
1	مدن ومواقع ما قبل الإسلام بالمغرب	3
2	تاريخ الآثار الإسلامية في المغرب الكبير والأندلس	2
3	مدخل لدراسة فنون وآثار القرون الوسطى بأوروبا	2
4	الفوتوغراميتري والوضع الهندسي	2
5	التاريخ	3
6	بحوث ومناظرات 1	1
7	بحوث ومناظرات 2	1
8	الفكر الإسلامي والحضارة العربية الإسلامية	3
9	لغة قديمة	2
10	لغة أجنبية وترجمة	3

لكن هذا التخصص في الأركيولوجية ظل عقيما، لأن الجامعة لم تترجم هذه المقاصد إلى الواقع، نظرا لعدم إقدامها على إرساء تكوين أثري. وأمام هذا الفراغ فإن الباحثين المغاربة الذين قدر لهم أن ينجزوا أطروحات ذات علاقة بالآثار فإنهم تلقوا تكويناتهم في الخارج.

ولملئ هذا الفراغ وطنيا، تم إنشاء المعهد الوطني لعلوم الآثار والتراث سنة 1985، المنتمي لوزارة الثقافة. وقد استقطب المعهد معظم الباحثين فيه ممن تكونوا في الخارج. فأخذوا على عاتقهم مهمة البحث الأثري، وهم يتولونها بنجاح في التكوين والبحث، رغم قلة الإمكانيات. غير أن المعهد وحده لا يكفي، لأنه لا يمكن أن يحل محل مؤسسة جامعية.

وموازاة مع أنشطة المعهد المذكور، هناك أساتذة باحثين وعصاميين، ممن استبد بهم هوى البحث الأثري. وهنا أجدني مضطرا إلى ذكر اسمين عزيزين من العزة وهما الأستاذان محمد مقدون وعلي واحدي، فقد أبى كل واحد منهما إلا أن يهيئ موضوع أطروحته في مجال الآثار. كما كان لهما الفضل بمعية الأستاذ عمر أكراز وهو عزيز أيضا، وبتنسيق مع الأستاذ الفاضل محمد التازي سعود، في رسم تكوين أركيولوجي لفائدة الفوج الوحيد من طلبة "قسم تكوين المكونين" في التاريخ القديم بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بفاس، وذلك خلال سنتي 1986 و1987. وهنا لا يسعني إلا أن أستحضر إحدى مأثورات الأستاذ التازي في الحث على دراسة الآثار، وهذا قوله: "التاريخ القديم لا يكتب بالقلم فقط وإنما يكتب بالفأس أيضا".

ومن جهة أخرى، لا بد من الإشارة، إلى أن وعي بعض أساتذة التاريخ القديم بأهمية الأركيولوجية، جعلهم في بعض الكليات، يدرجون مادة سموها "مقدمة في علم الآثار" ضمن مقرر السنة الثالثة من تخصص التاريخ، تسمى "فلسفة التاريخ وعلوم تكميلية". وهي مادة شفوية وحصتها ثلاث ساعات، غالبا ما يخصص منها نصف الحصة للمادة المستحدثة.

وبالنسبة لنظام المسالك الجديدة يبقى دور الجامعة في التكوين الأثري شبه مغيب، وكأن الجامعة لا يعنيها أمر الأركيولوجية. إذ نجد في الفصل الثالث من "مسلك التاريخ والحضارة" المعتمد على الصعيد الوطني وحدة "الأركيولوجية وتاريخ الفن"، موزعة على أربع مجزوءات بحصة 24 ساعة لكل مجزوءة، وهي كالتالي:

1. علم آثار ماقبل التاريخ؛
2. مدن ومواقع ما قبل الإسلام؛
3. العمارة الإسلامية؛
4. تقنيات البحث الأثري.

الملاحظ أن هذه المجزوءات منتقاة من تخصص الأركيولوجية في قانون 1975:

* المادة الأولى من المسلك الجديد: علم آثار ما قبل التاريخ = المادة الأولى من السنة الأولى؛
* المادة الثانية من المسلك الجديد: مدن ومواقع ما قبل الإسلام = المادة الأولى من السنة الثانية؛
* المادة الثالثة: العمارة الإسلامية = المادة الرابعة من السنة الأولى؛
* المادة الرابعة: تقنيات البحث الأثري = المادة السادسة من السنة الأولى.

ولذلك فإن الواضع لمجزوءات وحدة الأركيولوجية وتاريخ الفن في المسلك الجديد، قد لامس ميدان الأركيولوجية، ومر عليه مرور الإهمال، حتى لا يقال له مرور الكرام. فأضحت هذه الوحدة بمجزوءاتها لا ترقى إلى المستوى المطلوب الذي يقتضيه التكوين الجامعي. وهي دون المستوى، من حيث أن حصصها غير كافية، وموضوعاتها غير شافية. وهي أدنى من التطلعات التي رسمها قانون 1975 بكثير. وهذا ما يجعلنا نخلص إلى القول، بأن آفاق الأركيولوجية في الجامعة المغربية غير واعدة. بل إنها مخيبة للآمال.

لكن العزاء الوحيد، هو أن كل وحدات المسلك الجديد دخلت في حيز التنفيذ، بينما بقيت مواد الأركيولوجية في قانون 1975 حبرا على ورق. وهنا لا بد من الإشارة، إلى أن البحث في التاريخ القديم، اعتمادا على المصادر التاريخية، يكاد يكون قد استنفذ، ولذلك ينبغي الاعتماد على الأركيولوجية، لرسم آفاق البحث العلمي في مجال التاريخ القديم. وهي الكتابة بالفأس التي ينصح بها ويحث عليها الأستاذ محمد التازي سعود.

◂ النقطة الثانية:

أما تجربة كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالمحمدية، فتخوضها مجموعة من هواة البحث الأثري. كان المنطلق هو تكوين شراكة مع المعهد الوطني لعلوم الآثار والتراث، وتم تسطير

برنامج للتحريات قصد وضع خريطة أثرية للمحمدية وناحيتها. وقد حظي المشروع بدعم من الكلية والمجلس البلدي ومن وزارة التعليم العالي في صيغته الأولى PARS.

وقد تكلل هذا النشاط بإنشاء مركز الأبحاث التاريخية والأثرية في الكلية وعقد اتفاقيتين مع مؤسستين جامعيتين من إيطاليا لمدة ثلاث سنوات قابلة للتجديد: الأولى تكفلت بالتحريات في منطقة الريف بين الحسيمة والناظور والثانية تولت دراسة أثرية بموقع لكسوس.

والجدير بالذكر، أن الحظ حالف المجموعة الأولى في إضافة موقع فينيقي جديد وشديد الأهمية إلى الخريطة الأثرية المغربية على الواجهة المتوسطية. إنه موقع سيدي إدريس على الضفة اليسرى لواد أمقران قرب تمسمان بغرب إقليم الناضور. والموقع معرض في معظم أرجائه لتعرية طبيعية شديدة، جرفت وأتلفت الطبقات الأثرية، ومن حسن الحظ أو من سوء الحظ أن الإسبان أقاموا بالموقع خلال فترة الحماية، مركزا عسكريا في الواجهة المطلة على الساحل. وقد ساهم ذلك إلى حد ما في تماسك جزء من الطبقات الصخرية التي شغلتها البناية الإسبانية.

وهذه نبذة عن نتائج دورة واحدة من التنقيب في الموقع خلال شهر شتمبر 2003:

- المجال الأول espace:

استبار أبعاده 6 على 5 أمتار في مجال يخترقه الجدار الجنوبي الذي يحيط بالبناية الإسبانية. ومن خلال التنقيب اتضح أن ما بين الطبقة العليا والأرض البكر يوجد مستوى واحد يمثل فترة تعمير الموقع خلال اشتغال البناية الإسبانية. أما المواد المتبقية résiduel من فترة سابقة فيرجع أقدمها إلى الفترة الفينيقية.

- المجال الثاني:

استبار بجانب الجدار الغربي الذي يحيط بالبناية الإسبانية. وهو مماثل للاستبار الأول في أبعاده ونتائجه.

- المجال الثالث:

تمت فيه تنقية معالم بناء أصابه الخراب كثيرا، وهو متجه من الشمال إلى الجنوب في شرق الموقع، خارج نطاق البناية الإسبانية. ولقد أسفرت بضعة استبارات على تحديد واجهتين لأساس سور عريض على شاكلة أسوار الإحاطة enceinte بالمدن القديمة. وحسب الدراسة

الأولية للمواد الأثرية فإن السور يرجع لبداية الفترة المورية ما بين القرنين الخامس والرابع قبل الميلاد.

- المجال الرابع:

يقع في الجهة الشمالية التي تشغلها البناية الإسبانية ويطل على البحر بحافة شديدة الانحدار. أبعاده 16 على 3 أمتار. إن تنقية حواشي هذا المجال في أعلى الحافة أبان عن تراتب طبقات أثرية وعن آثار جدران متجهة من الشمال إلى الجنوب متعامدة مع السور الشمالي للبناية الإسبانية الذي يعلو هذه الجدران.

وأثناء عملية التنقيب أمكن تحديد ثلاث مستويات أثرية:

- المستوى الأعلى يمثل فترة تعمير الموقع خلال اشتغال البناية الإسبانية؛
- المستوى الثاني يمثل مرحلة مورية معاصرة لفترة اشتغال سور الإحاطة المكتشف في المجال الثالث، لكن آثار جدران الفترة المورية في هذا المجال الرابع منعدمة؛
- المستوى الأسفل فوق الأرض البكر يمثل الفترة الفنيقية. يتكون من غرفتين متصلتين ذات أرضية تغطيها آثار هدم وإحراق. وحسب الدراسة الأولية للمواد الأثرية، فإن تاريخ هذا المستوى يرجع إلى أواخر الفترة الفنيقية في القرن السادس قبل الميلاد.

ومواكبة مع هذه الانشغالات بالبحث الأثري في الكلية، تم تقديم مشروع للتنقيبات الأثرية في موقع الأقواس في إطار البرنامج الموضوعاتي لدعم البحث العلمي، وكان ذلك في طلب عروض برسم سنة 2000. وقد تم اعتماد المشروع سنة 2001 حسب التسمية التالية: *PROTARS II* 32/01 وقد تم تقدير بعض تكاليف المشروع بمبلغ قدره 000 247 درهما، موزع إلى ثلاثة أشطر. غير أن صرف الدفعة الأولى من هذه الاعتمادات لم تتم لحد الآن بعد مضي ثلاث سنوات على اعتماد المشروع.

وأعلم أن الدفعة الأولى هي التي صُرفت فقط لمشروعين تم اعتمادهما قبل هذا المشروع لفائدة الأستاذ محمد مقدون من كلية الآداب والعلوم الإنسانية بمكناس والأستاذ عمر أكراز من المعهد الوطني لعلوم الآثار والتراث. وهذا يكشف عن الوتيرة التي يُراد للبحث الأثري أن يسير عليها، ربما تيمنا بالمثلين الشعبيين الذين يدعوان إلى التريث والتباطئ: (اللي زَرّبوا ماتوا) و(اللي بْغا يربَح العام طْويل). غير أن السيد عميد كلية الآداب والعلوم الإنسانية بمكناس أقدم

على تمويل الشطر الثاني خلال السنة المنصرمة. وينوي تمويل الشطر الأخير خلال السنة الحالية، حسب ما أفادني به الأستاذ محمد مقدون، وذلك حرصا من السيد العميد على تسريع وتيرة البحث، للوصول إلى النتائج المرجوة، في انتظار تعويض هذه النفقات بعد صرف اعتمادات المشروع.

الحصيلة هي أن الأركيولوجية التي تتطلب اعتمادات مادية لا يستهان بها لم تؤخذ بعد مأخذ الجد في الجامعة المغربية. وفي ذلك غبن للحضارة المغربية، في أقدم عصورها التاريخية. ولعل هذا ما جعل البحث الأثري في المغرب قد تأخر كثيرا عن الركب الذي سار فيه هذا البحث في بقية أرجاء المعمور. وذلك من خلال تحريات ودراسات وتنقيبات شملت آثار البر والبحر.

ونظرا للموقف المحتشم للجامعة المغربية من البحث الأثري، فإن الجامعات الأجنبية لازالت تجد في آثار المغرب مرتعا لباحثيها. وهي تمول مشاريعهم بسخاء. وعلى العكس من ذلك، فمن الناحية المادية، إن الجامعة المغربية لا تحسب أي حساب لأعضائها المشاركين في هذه المشاريع الأجنبية، حيث يجد هؤلاء الباحثين أنفسهم في وضعية غير مريحة في أغلب التجارب. وعزاء المغاربة هو التوصل إلى النتائج العلمية من خلال مشاركتهم في التنقيبات الأثرية.

لكن مهما طال الزمان أو قصر، فلا بد للجامعة المغربية أن تقوم بدورها كاملا في ميدان الأركيولوجية. وهنا ألتمس توصية حث الجامعة على النهوض بالبحث الأركيولوجي.

البعد الجهوي في تدريس تاريخ المغرب وحضارته

د. المهدي بن محمد السعيدي
كلية الآداب والعلوم الإنسانية - أكادير

درجت الكتابات التاريخية قديما وحديثا في تبرير مشروعيتها على إبراز أهمية التأمل في الزمن الماضي واستقصاء وقائعه وتحليلها وتفسيرها في فهم الحاضر واستشراف آفاق المستقبل، على اعتبار أن ذلك الماضي ليس دائما بعدا زمنيا غير ذي قيمة، بل فيه أحداث ووقائع تمثل تجارب إنسانية، انفكت من ارتباطها المعرفي والاجتماعي الخاص، لترتبط بالإنسان من حيث هو كائن تاريخي، بصنع أحداث حياته بحرية واختيار في محيط طبيعي واجتماعي محكوم بسنن متغيرة في الظاهر عظيمة الثبات في الباطن، تفضي إلى سيرورة متجانسة للحياة البشرية الفردية والاجتماعية عبر الزمان، وتصبح نتيجة لذلك، تجارب فريدة من حيث طابعها الخاص، وتراكما تاريخيا متكررا يستطيع المؤرخ تأمله واستخلاص العبر والحكم منه لتوظيفها في إصلاح الحاضر وبناء أسس متينة للمستقبل.

إن كل ما قلناه، يبرز أن التاريخ أحداث ووقائع، تدرس وتحلل بغرض اتخاذ موقف منها، انطلاقا من الإشكالات المعاشة في واقع المحلل والدارس، ولسنا هنا بصدد الزعم، أن دراسة التاريخ مسألة نفعية محكومة بأيديولوجية مسبقة، وإنما غرضنا الإلحاح على كون دراسة الماضي ما هو إلا خضوع لإلحاح الحاضر ومشاكله وقضاياه.

يقول الأستاذ عبد الله العروي في هذا الصدد، مبرزا أهمية التاريخ ودور المؤرخ: «هل التاريخ المحفوظ لنا سبيل الإصلاح والإنجاز والتحرر؟ هذا هو السؤال المطروح على كل واحد منا،

والجواب لا يأتي دائما مما نعرف بل مما نعاني. تجربة حياتية أصيلة وتأصيلية، تحد نطاق البداهة لدينا فنكتفي بالاستخبار والاستفسار، تجربة نعرف من جهة مضمون المفاهيم، ما نفهم تلقائيا من كل مفردة نستعملها، ومن جهة ثانية ترتب تلك المفاهيم، تميز السابق عن اللاحق، السبب عن النتيجة، تجربة تجعلنا نضع في البداية غاية، نتصور مشروعا، ثم نبحث عن الأمثال والسوابق ثم السنن المطردة لنصل إلى التاريخ كمفهوم تأليفي جامع حافظ محفوظ موضوع، يضمن نجاح المشروع وتحقيق الحرية التي هي دائما الأصل والغاية، تجربة تربط رغم ظاهر المنطق، التاريخ بالثورة، الحفظ بالتجديد، التقليد بالإصلاح، التمثل بالإبداع.. إلى آخر المفاهيم المتلازمة في فهم التاريخاني المتنافية في منظور خصمه.. وعملية التحديد/ الترتيب هذه، عملية تأليف التاريخ وتكوينه كمفهوم، تحصل بالطبع في ذهن «م» (هو عند العروي الفرد الاجتماعي) الذي هو بالطبع في آن مؤرخ /منظر/ مبدع أو في الاصطلاح الإسلامي محدث/ /مجتهد/مصلح».(1)

إن الأمر هنا لا يتعلق بتقييم إيجابي لزمن الماضي، انطلاقا من تصورات معينة وحرص على تكراره بحذافيره، بناء على مبدأ العودة إلى الجنة المفقودة، بل الوعي بالحاضر وبقيمة الماضي وتجاربه الإنسانية الثرية وضرورة استحضارها وتمثلها في التعامل مع إشكالات الحاضر وتصورات المستقبل، وهو ما يعد أساس فعل التاريخ.

وإذا كانت أهمية كتابة التاريخ ووظيفة المؤرخ على هذا النحو الكبير، فمن البديهي، أن نشير إلى أن نقل المعرفة التاريخية وإيصالها إلى الآخرين لا تقل أهمية عن إنتاجها، على اعتبار أن تلك المعرفة لا تكون ذات أهمية ما لم تتحول إلى آلية للبناء المعرفي الاجتماعي، أي ما لم توظف لتصبح سندا لموقف معين أو لمشروع ما، أي أن تلك المعرفة ولعل أول هذه المواقف أو المشاريع نشر هذه المعرفة التاريخية وترويجها بين الناس ونقلها بين الأجيال حتى تكون أساسا متينا تبنى عليه الحياة الاجتماعية وتوضع التصورات الفكرية والثقافية، لاسيما في زمننا الحاضر، الذي تعصف فيه رياح العولمة السياسية والاقتصادية رضا أو كرها بالشعوب والأمم، ويعد فيه التاريخ مكونا أساسيا للهوية الوطنية والحضارية، وحصنا حصينا للحفاظ على التميز والاختلاف عن الآخر الحضاري والثقافي.

1 . مفهوم التاريخ، ص . 390 و391، ط.3، الدار البيضاء 1997.

1 . المنهج الجهوي في الكتابة التاريخية:

إن المنهج الجهوي في الدراسات التاريخية، هو الاعتماد في دراسة المعطيات التاريخية، أي التأريخ للأحداث والوقائع وللأفكار والتصورات وللأعلام والأماكن على أساس وحدة أو نطاق المنطقة أو الجهة كما نختار تسميتها، أي أن التحديد المكاني، يكون أساس التتبع الزمني للمعطيات التاريخية، وكلما كان التحديد المكاني أضيق كان أفضل منهجيا، لما يفضي إليه من وفرة المصادر من وثائق وروايات وأخبار.. وتبعا لذلك من دقة النتائج، إضافة إلى ما يشترط في الدارس أو المؤرخ المتصدي للعمل من المعرفة العميقة بالمنطقة والفهم الدقيق للبيئة والمجتمع البشري على حد سواء.

لسنا في حاجة إلى إطالة الحديث عن المنهج الجهوي في الدراسات التاريخية منذ القديم وحتى عصرنا الحاضر، خاصة عند المؤرخين المسلمين، ولكننا نشير باختصار، إلى أن المنهج الجهوي أو الإقليمي في الدراسات التاريخية من أقدم المناهج، خاصة في الحضارة الإسلامية فقد ظهرت كتابات إخبارية وتاريخية، تخص مجالات ترابية على أساس القبيلة أو المدينة في فجر التأريخ الإسلامي المبني على السيرة النبوية الشريفة، وسرعان ما ازدهر هذا المنهج وبرزت كتابات كثيرة نذكر من أبرزها وأشهرها كتاب 'تاريخ دمشق' لابن عساكر في سبعين جزءا و'تاريخ بغداد' للخطيب البغدادي و'النجوم الزاهرة في تاريخ مصر والقاهرة' لابن تغري بردي و'تاريخ تطوان' لمحمد داوود و'تاريخ مكناس' لابن زيدان وغيرها مما تحفل به كتب الفهارس.

ومن أبرز أسباب انتشار هذا المنهج في الدراسات التاريخية، ما يلي:

* ***السبب الحضاري:*** والمتمثل في كثرة الحواضر المزدهرة والأقاليم، التي انتشرت بها المعارف، ونتج عن ذلك كثرة المدارس ومراكز العلوم ونبوغ العلماء في مختلف التخصصات، فلم يعد الازدهار الحضاري مقتصرا على مدن بعينها، بل شمل حواضر كثيرة في مختلف أرجاء بلاد الإسلام.

* ***السبب العلمي:*** اتساع المعارف وكثرة المؤلفات وبروز العلماء في المناطق المختلفة، فاستحال على مؤرخي العواصم الكبرى كبغداد ودمشق الإحاطة بهذا المتن العلمي الضخم، وأحس علماء الأقاليم بتنكب كتب المؤرخين قبلهم أو في زمنهم ذكر أقاليمهم ومدنهم، فعملوا على تخليد ذكر ما شهدته من حضارة ومعارف.

* ***السبب السياسي:*** ويتجلى في تداعي وحدة الدولة الإسلامية المترامية الأطراف من السند إلى المغرب، فبرزت ممالك وإمارات، ونشطت عواصمها في احتضان دور العلوم، واهتم الأمراء والزعماء باستقطاب أهل العلم والأدب وتشجيعهم على التأليف والإبداع، في زمن كانت كثرة العلماء في بلاطات الأمراء من مظاهر القوة والسلطة والسيادة.(2)

أما في العصر الحديث وفي المغرب خاصة، فقد صار هذا المنهج ظاهرة بارزة في الدراسات التاريخية، وبالضبط إبان مرحلة الاستعمار الأوربي. حيث اندرج هذا المشروع في إطار همّ جماعي لعدد من المؤلفين المغاربة، الذين اشتغلوا بكتابة التّاريخ المحلّي لجهات المغرب، مثل عبد الرحمان بن زيدان، والعباس بن إبراهيم المراكشي، ومحمد بن سعيد الصديقي، ومحمد بن العباس الكانوني، ومحمد داوود، ومحمد بوجندار ومحمد المختار السوسي ... وغيرهم، وقد اشتركت كتاباتهم في الإلحاح على وحدة المغرب من خلال إبراز مساهمة كل جهة من جهاته في العلوم العربية الإسلامية، و إثبات أن الخصوصيات الإقليمية لم تحل دون التواصل الفكري العميق بين هذه الأقاليم، كما أنها لم تكن عاملا من عوامل التنافر، بل أساس التكامل والوحدة، وكانت هذه الدراسات وسيلة لمواجهة الفكر الاستعماري التجزيئي الرامي إلى فصل الجهات على أسس عرقيّة لغويّة.(3)

ومن العجيب، أن نجد الطرف المقابل من المستشرقين، قد اعتمدوا المنهج ذاته في دراساتهم المنوغرافية الاستعمارية، فمن أقطابهم ميشو بيلير، الذي دعا الطلبة الضباط في سلك دروس الشؤون الأهليّة بمعهد الدراسات العليا بالرباط سنة 1923 إلى اعتماد الإقليمية بقوله:

'.. يجب أن نصل عبر تعاون منهجي إلى إنجاز عمل مثل ذلك الذي أنجز في الجزائر من طرف الكومندان ران ودي بون وكوبولاني والكولونيل تومولي وآخرين.. وفي السودان من طرف القبطان المترجم مارتي، ولن يتم ذلك في بضعة أسابيع، ولكن إذا درس كل واحد منا بدقّة وعناية منطقته فسيمكننا مجموع كل هذه الدراسات الخاصة من بناء عمل جماعي ذي مردوديّة أكبر ونفع عظيم للسياسة الأهليّة.'(4)

2 . د.إسماعيل أحمد محمد ياغي، مصادر التاريخ الحديث ومناهج البحث فيه، ص. 166، مكتبة العبيكان، الرياض 2000.

3 . مخطوط منرعات الكؤوس في آثار طائفة من علماء سوس، للعلامة محمد المختار السوسي، مجلة المناهل العدد71، شتنبر 2004.ص. 353 وما بعد، وزارة الثقافة الرباط .

4 . Georges Drague, Esquisse d'histoire religieuse du Maroc, p :4, Paris 1951.

وقد استطاع هؤلاء الدارسون تحقيق رغبة أستاذهم ميشو بيلير يظهر ذلك فيما تحفل به المحفوظات الفرنسية المتعلقة بالمرحلة الاستعمارية من وثائق ونصوص نذكر منها على سبيل المثال: أرشيف المصلحة التاريخيّة التابعة للجيش الفرنسي (ARCHIVES DU SERVICE HISTORIQUE DE L'ARMEE) بمدينة فانسين الذي نجد به عددا هائلا من الدراسات أجراها ضباط الشؤون الأهليّة على غالب القبائل المغربية، تناولت دراسة المجال الجغرافي والأصول العرقيّة وطرق العيش والمعتقدات والطرق الصوفية والثقافة السائدة إضافة إلى إحصاء المؤسسات العلمية والتعليمية والأسواق والحصون...[5]

إن وفرة مصادر الأخبار ودقّة النتائج هي التي دفعت أصحاب المنوغرافيّات الاستعمارية، كما رواد الكتابة التاريخيّة، إلى اعتماد منهج الإقليمية في دراساتهم مع اختلاف الأهداف، فهدف المستعمرين هو دقة المعرفة لأجل سيطرة أفضل، أما هدف الوطنيين فالتعمق في معرفة الذات وإثباتها للصمود أمام حملات التشويه والمسخ والتأويل التي تحفل بها كتابات المستشرقين.

وقد مرّ مفهوم الإقليمية من حيث تحديده الجغرافي في دراسات رواد الحركة الوطنية بمرحلتين:

- الأولى كان فيها التحديد واسعا يشمل المغرب الأقصى كلّه باعتباره قطرا واحدا من الأقطار العربيّة الإسلامية وذلك تماشيا مع الفكر الوحدوي الذي كان سائدا بشدّة في المرحلة الأولى من هذا القرن، وقد تجلى هذا المفهوم بوضوح في كتاب 'النبوغ المغربي في الأدب العربي' للعلامة عبد الله كنون، الذي ظهر عندما بدأت النهضة العربيّة الإسلاميّة تبعث من جديد وكانت الطّموحات مائلة نحو توحيد هذه البلاد[6] إضافة إلى ذلك كان هذا المفهوم ردا على الفكر الاستعماري الذي كان يرمي إلى فصل المغرب عن المشرق وجعلهما من النّاحية الفكريّة والتّاريخيّة في موقع التنافر لا التلاؤم.
- أمّا الثانيّة فشهدت تطوّر مفهوم الإقليمية بتضييق الإطار الجغرافي سعيا إلى عمق الإطلاع ووفرة مصادر المعلومات ودقّة النتائج، مع الحفاظ على الإطار السابق هدفا لاحقا

5. يراجع فهرس كتاب:
Jaques-Meunie, Le Maroc Saharien des origines à 1670, p : 892, librairie Klincksiek 1982.

6. أحمد الشايب، الدراسة الأدبية بالمغرب الأستاذ عبد الله كنون نموذجا، ص.341، منشورات مدرسة الملك فهد للترجمة، طنجة 1991.

فدراسة تاريخ الجهات يمكننا من الحصول على أسس صحيحة لدراسة تاريخ الوطن كلّه مما يؤهلنا في مرحلة لاحقة إلى تقييم مساهمته ضمن البلاد العربيّة والإسلاميّة بل ضمن الإنسانيّة جمعاء، فالإقليمية بهذا المعنى منهج إجرائي يسعى إلى بناء أساس تكاملي وحدوي بالانطلاق من أصغر وحدة في المجتمع الإنساني «الأسرة» عبر وحدات أكبر «المجتمع»، «الجهة»، «الوطن» إلى الوحدة القوميّة الإسلاميّة ومنها إلى المجتمع الإنساني كلّه. مما ينفي عن هذا المنهج ما وصم به من كونه عنصريا تجزيئيا، قال محمد المختار السوسي:

'...إني من الذين يرون المغرب جزءا لا يتجزّأ بل أرى العالم العربي كلّه من ضفاف الأطلسي إلى ضفاف الرّافدين وطنا واحدا بل أرى جميع بلاد الإسلام كتلة متراصّة من غرب شمال أفريقيا إلى إندونيسية لا يدين بدين الإسلام الحقّ من يراها بعين الوطنيّة الضيّقة التي هي من بقايا الاستعمار الغربي في الشرق، بل لو شئت أن أقول - ويؤيدني ديني فيما أقول - إنني أرى الإنسانيّة جمعاء أسرة واحدة لا فضل فيها لعربي على عجمي إلا بالتقوى والنّاس من آدم وآدم من تراب..'(7)

وعبر الأستاذ محمد داوود عن الفكرة نفسها قائلا:

'.. إن قيام شخص واحد بكتابة تاريخ أمة كاملة في مختلف عصورها ومن جميع نواحيها، إن لم يكن مستحيلا عادة فإنه على الأقل من الصعوبة بمكان، خصوصا إذا كان تاريخ أمة لعبت يد الإهمال بالكثير من وثائقها ومستنداتها، فلهذا أرى من الواجب الوطني الآن أن يكتب كل من يستطيع الكتابة عن الناحية التي يعرفها، وفي الموضوع الذي يحسنه، بالأسلوب الذي يتقنه أو يستحسنه، ومن مختلف تلك الكتابات والأساليب.. تجمع المعلومات الكافية لكتابة التاريخ الوطني الجامع للنواحي السياسية والحربية والعلمية والأدبية والاقتصادية والاجتماعية.(8)

ولعلّ مرونة الجهوية أو الإقليمية وصدق أهداف الآخذين بها هو ما مكّنها من ولوج الجامعة المغربيّة خاصة في الدراسات الأدبية والتاريخية والاجتماعيّة فتبناها الباحثون، حيث نجد

---

7. سوس العالمة، ص: ج.

8. تاريخ تطوان، ص 251 مطبعة كرماديس تطوان، 1959.

الدّكتور عباس الجراري يتّخذها وسيلة لدراسة الأدب المغربي، وذلك لما توفره من اعتماد مقوّمات البيئة ومؤثراتها، قال في كتابه الأدب المغربي من خلال ظواهره وقضاياه:

«أما الإطار فيتمثل في الإقليمية التي تعتمد البيئة ومقوماتها ومؤثراتها أساسا للدراسة، وأؤكد أنني حين أقول الإقليمية وتأثير البيئة في الأديب لا أنسى الشخصيّة الذاتية والموهبة الفردية. ولا أعني تضييق الأفق والانحصار في إطار المحلية، ولكني أعتبرها الوسيلة الوحيدة للم شتات الأدب العربي في كل الأقطار التي أبدعته، والوسيلة كذلك للعالميّة والإنسانية بل إني أرى أنه كلما قسم نطاق الإقليم في الدراسة إلى بيئات صغيرة كانت دراسة الإقليم مكتملة مستوفاة».(9)

وفي مجال علم الاجتماع نجد بول باسكون يتبنى أيضا الجهويّة عندما اكتشف استحالة التنظير لمجموع مشاكل المجتمع المغربي لقلة المعلومات والمعارف الموجودة فكانت الجهويّة وسيلة ناجعة لأجل فهم أفضل للواقع، قال: «لست أعتقد أنه ما زال بالإمكان التنظير لمجموع مشاكل المجتمع المغربي على مستوى مجموع المساحة الوطنيّة، لقد أردت استغلال فهم التاريخ الاجتماعي على الصعيد الجهوي، وطرح الإطار التاريخي لتلك المساحة، إلا أنه لا يوجد ما يكفي من تراكم المعارف لطرح المسألة على المستوى الوطني».(10)

هكذا برزت الجهويّة في الدراسات الأكاديمية باعتبارها منهجا مرنا ومحيطا بمقوّمات البيئة وقادرا على تحديد المشكلات والقضايا والإلمام بتفاصيلها لمعالجتها بدقّة، بفضل استناده على التحديد المكاني واعتماده على المعلومات الدقيقة.

2. المنهج الجهوي في مجال تدريس تاريخ المغرب وحضارته.

إن تدريس التاريخ السياسي أو الثقافي أو الفكري لا يختلف عن كتابته في كونه موقفا من الماضي وتصورا للحاضر واستشرافا للمستقبل، مما يعني أن تدريس التاريخ لا ينبغي أن ينطلق بدوره إلا من تصور واضح وجلي لسبل الإصلاح وطرق التنمية الحقيقية، عبر سعي الفرد والجماعة بفهم موقعهم من السيرورة الزمنية ومقارنة ذلك الموقع بما كان عليه الأسلاف وما

9 . الأدب المغربي من خلال ظواهره وقضاياه، ص. 8 مطبعة المعارف، الرباط 1974.

10 . مجلة بيت الحكمة، العدد3 أكتوبر 1986، ص. 18 نص حوار زكية داوود مع بول باسكون.

ينبغي أن يكون عليه الأخلاف، ولما كان الأمر على هذا النحو فإن منهج تدريس المعرفة التاريخية يجب أن يؤسس على مشروع مجتمعي لا على وضع مقررات أو وضع مضامين لإرضاء طائفة أو طبقة أو اتجاه معين.

إلى ذلك فإن ما سبق ذكره عن المنهج الجهوي في كتابة التاريخ المغربي سواء التاريخ العام أو التاريخ المعرفي بمختلف تجلياته، ينطبق على مجال التدريس، فالمعرفة لا تكون ذات قيمة ما لم يتم تداولها ونشرها والحفاظ عليها ليستفيد منها المجتمع وليتم نقلها إلى الأجيال اللاحقة. ولعل من أبرز الدوافع لاعتبار البعد الجهوي في تدريس التاريخ ما يلي:

- يعد تدريس التاريخ الخطوة التالية اللازمة لكتابة التاريخ لاعتبار تلك الكتابة وسيلة لتحقيق مشروع مجتمعي انطلاقا من دراسة مشاريع السابقين بحثا عن السنن الثابتة المطردة _ كما يقول العروي - «لنصل إلى التاريخ كمفهوم تأليفي جامع حافظ محفوظ موضوع، يضمن نجاح المشروع وتحقيق الحرية التي هي دائما الأصل والغاية». ولن تتحقق هذه الحرية ما لم يتم نشر تلك المعرفة التاريخية وتداولها بين الناس لتكون أساسا للبناء ومبدأ للإصلاح.
- بناء تدريس التاريخ على تصور واضح وجلي لأمرين اثنين: إسهام الدرس التاريخي في تحقيق التنمية الوطنية انطلاقا من رؤية صائبة للماضي تؤسس للحاضر وتستشرف آفاق المستقبل من خلال مشروع حضاري وطني ملتزم بالشخصية المغربية والهوية الإسلامية، ثم إسهام الدرس التاريخي في تنشئة مواطن مغربي صالح وفق ضوابط محددة ومقاييس معروفة لا عبارات عامة تحتمل كل شيء ولا تحمل أي شيء كما يرد في ديباجة مشاريع الإصلاح لأنظمة التعليم ببلدنا.
- كون دراسة التاريخ الجهوي منطلقا لدراسة تاريخ المغرب عامة، ثم وسيلة للحفاظ على الهوية انطلاقا من التركيز على الثوابت الوطنية والعقدية للبلاد وإبراز التجليات الجهوية للفكر المغربي والتراث الأصيل في اعتزازه بمقوماته الثقافية وعقيدته الإسلامية عبر التاريخ بمختلف مناطقه ولغاته.
- إعادة الاعتبار للتنوع والتعدد الثقافي في المجتمع المغربي، ذلك التعدد والتنوع الذي لا يعني

التنافر والاختلاف ولكن التكامل والانسجام، فتدريس تاريخ المغرب يقتضي تدريس تاريخ مدنه وقراه وحواضره وبواديه وتقاليده وعاداته، أي اعتبار التنوع الثقافي والغنى الفكري لكل مناطق المغرب في نقل المعرفة التاريخية.

- إعادة الاعتبار لمناطق الأطراف ودحض مبدأ المركزية في المعطى التاريخي، فالتاريخ المغربي السياسي والفكري والثقافي عامة لم تصنعه منطقة دون أخرى بل هو مكون من الأحداث والوقائع التي شهدتها كل المناطق في حقب زمنية متتالية.
- إعادة الاعتبار للمدرسة المسماة تقليدية في كتابة التاريخ المغربي ولأعلامها المشهورين لدى الدارسين المنسيين عند غالبية المتمدرسين الذين انصرفوا منذ بداية النصف الثاني للقرن الرابع عشر للهجرة لكتابة التاريخ المغربي اعتمادا على منهج الجهوية سعيا لمعرفة تاريخية شمولية حول بلدهم تلك المعرفة التي لا يمكن أن تتحقق من خلال الدراسات المتسعة المجال المستندة إما على تحليل الأحداث والوقائع البارزة أو دراسة وثائق ونصوص تفتقر للدقة.
- تطوير مناهج تدريس التاريخ المغربي بربطه بالوقائع المحلية والجهوية وليس بالأحداث المركزية في السيرورة السياسية والثقافية للبلاد كما عرضتها بعض كتب الحوليات والتحقيب التاريخي، حيث ينبغي أن تنصرف الجامعة المغربية _ عبر كلياتها المنتشرة في مختلف البقاع - إلى اعتبار البعد الجهوي في دراسة وتدريس التاريخ المغربي، إذ ينبغي أن يعرف الطالب المتوجه للدراسة التاريخية أو غيره تاريخ منطقته بدقة ليعرف تاريخ وطنه، وإني لأعجب من معرفة طلبتنا لتواريخ الأمم وحضارتها في مختلف الشعب ولا يعرف الوقائع والأحداث المهمة في منطقته فضلا عن تاريخها الفكري والثقافي.
- إعادة الاعتبار للوعي التاريخي في الحركية الاجتماعية للفرد الاجتماعي عامة ولدارس التاريخ خاصة، ليصبح شغوفا بدراسة تاريخه الشخصي وتحليل تاريخ بيئته الصغيرة ثم المحلية فالجهوية والوطنية بعد ذلك.

وختاما نقول إن الأخذ بالمنهج الجهوي في كتابة التاريخ والبحث فيه ثم في تدريسه ونشره، وسيلة ناجعة لتأسيس تصور واضح وجلي للهوية الوطنية المتعددة ثقافيا الموحدة عقيدة ودينا،

وسبيلا لوضع مشروع حضاري طموح مؤسس على تلك الهوية ويهدف لتطوير المجتمع عبر الاستفادة من تجارب الماضي في ترشيد الحاضر والتخطيط للمستقبل، فالتاريخ ليس مجالا لإسقاط طروحات الحاضر وخلافاته ونزاعاته ولكنه ميدان لاستخلاص العبر من أحداث ماضية، ذلك أن «عالم الحوادث مفصول باستمرار عن عالم المعاني، والتاريخ كمادة للنظر تواريخ متنوعة متجددة (درس الأسطوغرافيا) في حين أن التاريخ كفكرة واستنتاج، كعبرة وخلاصة، وحدة لا تتغير (درس فلسفة التأصيل)، نقول بداهة التاريخ يحكم، فنفصل ضمنيا الحكم عن الحكَم، نستمع الأول ولا نرى الثاني».[11]

11 . مفهوم التاريخ، ص. 400.

تدريس التاريخ
بالمدارس العليا للأساتذة

ذ. عبد الإله الدحاني
المدرسة العليا للأساتذة ـ الرباط

يطرح تدريس التاريخ مشاكل عديدة في جميع مستويات التعليم الإبتدائي والثانوي والعالي، ليس فقط من حيث طبيعة البرامج المقررة والتقويم، وما يفرضه ذلك من صرامة تجعل تحيين المعطيات أمرا في غايةالصعوبة. بل أيضا من ناحية الحيز الزمني المخصص لكل محور أو درس، وهو ما يجعل الدرس يفقد في كثير من الأحيان الأهداف التي تمت برمجته من أجلها.

وسنحاول في هذه الورقة تقديم جانب من المشاكل التي تعترض الأستاذ وهو يقدم درسا في مادة التاريخ بالمدرسة العليا للأساتذة.

يشتمل التكوين في المدارس العليا للأساتذة على نوعين :

. تكوين يستغرق سنتين (الثالثة والرابعة) مفتوح في وجه أساتذة السلك الأول. ينظمه المرسوم عدد 4187 الصادر بالجريدة الرسمية في 4 شعبان 1413 الموافق 27 يناير 1993. وتنص المادة 2 من هذا المرسوم على أن الدراسة تستغرق سنتين وتشمل تكوينا أساسيا في مادة التخصص بالإضافة إلى التكوين التربوي والعملي. وحدد الجدول 1 الملحق بهذا المرسوم المواد والحصص الأسبوعية لكل سنة من سنتي التكوين[1].

وفيما يخص مادة التاريخ التي تهمنا، يشتمل مقرر سنتي التكوين على محاور تهم جوانب من تاريخ الحضارات المتوسطية القديمة، وتاريخ العالم الإسلامي في العصر الوسيط وتاريخ المغرب في العصر الحديث والرأسمالية وتطورها خلال القرنين 18 و19، ثم محاولات الإصلاح

1 . توقف العمل بهذا النوع من التكوين في شعبة التاريخ والجغرافيا بالمدرسة العليا للأساتذة بالرباط مع تخرج فوج 1996-1995.

في المغرب، والدولة العثمانية خلال القرن 19, و نظام الحماية في المغرب بالإضافة إلى تطبيقات في التاريخ (2).

لقد اعتبر المرسوم المشار إليه أعلاه الطلبة الأساتذة في حاجة إلى تكوين أساسي وآخر تربوي. ويلاحظ أن التركيز تم على أساس مدهم بتكوين في مواد التخصص، خاصة وأنهم لم يتلقوا تكوينا جامعيا كافيا(3).

وإذا استثنينا بعض المشاكل في تدريس التاريخ ناتجة بالأساس عن اختلاف مستوى الطلبة الأساتذة (باكالوريا ـ شهادة الدراسات الجامعية العامة ـ الإجازة ـ شهادة استكمال الدروس)، فإن مضامين التكوين المطلوب اكتسابها من طرف الطالب الأستاذ المقبل على التدريس بالثانوي واضحة ومعبر عنها بشكل صريح كما يظهر من الجدول الملحق الخاص بمواد التكوين.

وعلى العكس من ذلك، يطرح تدريس التاريخ بالسنة الخامسة (إجازة + سنة للتكوين) مشاكل عديدة. وهو منظم بمقتضى مرسوم وزارة التربية الوطنية عدد 4124 الصادر بتاريخ 5 جمادى الأولى 1412هـ / 13 نونبر 1991, حيث تم إدراج التاريخ كمادة تحمل اسم «استكمال التكوين التخصصي»، تقدم في حصتين، مدة كل حصة ساعة ونصف، ومعامله في الاختبارات ثلاثة (4).

إن استعمال عبارة استكمال التكوين تفيد الاستمرارية وتؤكد العلاقة بين ما تلقاه الطالب في السنوات الأربع من الإجازة وما هو مقبل عليه في المدرسة العليا.

غير أنه من المهم التوقف عند ما تشير إليه عبارة استكمال التكوين من اختلاف بين الأساتذة المكونين بالمدارس العليا للأساتذة، خاصة وأن الأمر يتم دون تنسيق مع الجامعة. وهكذا يختلف مضمون التكوين في التاريخ تبعا للتأويل أو الاجتهاد الذي يعطيه كل أستاذ لعبارة استكمال التكوين.

- يقوم بعض الأساتذة بطرح سؤال للطلبة الأساتذة حول الجوانب التي لم يتطرقوا إليها خلال سنوات الإجازة. وعلى ضوء ذلك يتم اختيار محور التكوين.

---

2. انظر الملحق 1 الذي وضعناه لهذه المواد والحصص الأسبوعية المخصصة لها ومعاملاتها.

3. الطلبة المعنيون بهذا التكوين هم أساتذة السلك الأول، وهم حاصلون على شهادة الباكلوريا وتلقوا تكوينا في المركز التربوي الجهوي لمدة سنتين، أو حاصلون على شهادة الدراسات الجامعية العامة DEUG وتلقوا تكوينا لمدة سنة. غير أن الممارسة أثبتت أن كثيرا من الأساتذة الذين التحقوا بهذا التكوين كانوا حاصلين على شهادة الإجازة أو شهادة استكمال الدروس.

4. انظر الملحقين 2 و 3.

غير أن هذه الطريقة تطرح بعض المشاكل، ذلك أن الطلبة الأساتذة يفدون من جامعات مختلفة، مما يجعل التوصل إلى حاجيات مشتركة أمرا صعبا. فالمقررات داخل كليات الآداب ليست دائما متشابهة، وحتى إذا كانت متشابهة في محاورها الكبرى، فإنها قد تختلف في تفاصيلها. أضف إلى ذلك اختلاف الفترات الزمنية التي يكون قد توقف عندها كل مقرر.

يربط بعض الأساتذة عبارة استكمال التكوين التخصصي ليس فقط بمجال تخصصهم تاريخ قديم، وسيط، حديث، معاصر، بل أحيانا حتى بمجال بحثهم واهتماماتهم.

يفضل أساتذة آخرون تخصيص الحصة بأكملها لبعض القضايا المنهجية، كالمدارس التاريخية والمدرسة الوضعية، ومدرسة الحوليات ... أو الكتابة التاريخية عند المسلمين أو الكتابة التاريخية في الجامعة المغربية.

إن لعدم تحديد محور معين للتكوين التخصصي جوانب إيجابية أهمها أن الأستاذ لا يكون مقيدا بمقرر محدد سلفا يتوجب إنهاؤه، وهذا يوفر له نوعا من المرونة في ملاءمة موضوع التكوين التخصصي مع ما يحتاجه الطلبة، ويوفر له أيضا وقتا كافيا لمناقشة ما يطرح من قضايا مع الطلبة بطريقة بعيدة عن الإلقاء وتشجيعهم على تكوين ملفات حول بعض القضايا التاريخية.

إن ما قلناه لا يعني أن التنسيق منعدم تماما بين الأساتذة. إنما هو موجود بشكل اختياري وحسب الظروف. وفي هذا الإطار نشير إلى الندوة التي نظمت بالمدرسة العليا للأساتذة بالرباط سنة 1992 وتم فيها الاتفاق على بعض المحاور أهمها :

- معالجة بعض القضايا المنهجية
- معالجة بعض المفاهيم والمصطلحات التاريخية انطلاقا من النصوص
- مسألة الإصلاحات في المغرب والإمبراطورية العثمانية

غير أن مثل هذه الندوات وإن أدت إلى نوع من التنسيق، فإنها غدت غير ذات جدوى. فهي لا تلزم إلا المشاركين في الندوة على أبعد تقدير. علما أن أساتذة آخرين التحقوا بالمدارس العليا في فترات لاحقة ليس لهم اطلاع على أعمال الندوة خاصة وأن أعمالها لم تنشر.

لا شك أن الزيارات التي تنظمها شعب التاريخ والجغرافيا لعدد من المواقع الأثرية تعد عنصرا مكملا للتكوين النظري. وهو نفس الدور الذي تلعبه بعض الأنشطة المنظمة داخل المدارس العليا للأساتذة، والمتمثلة في دعوة بعض الأساتذة من حين لآخر لمعالجة بعض القضايا التاريخية، وإثارة أهم الأسئلة التي تطرحها.

إن تحديد محتوى استكمال التكوين يتطلب الانطلاق من الإجابة عن السؤال الآتي: ما هي الأهداف التي يسعى هذا التكوين إلى تحقيقها؟ وعلى ضوء ذلك يتم تحديد المحتوى. فإذا كنا لا نجادل في كون الطالب الأستاذ يكون موجها بالأساس لتلقي تكوين تربوي بيداغوجي يساعده على أداء مهمته في أحسن الظروف، فإن السؤال الذي نجد أنفسنا مضطرين لطرحه هو ما هو دور مادة التاريخ ومواد التخصص عموما في التكوين بالسنة الخامسة؟

هل نعتبر أن الطالب الأستاذ قد تلقى تكوينا شاملا في مادة التخصص، ومن الأفيد تخصيص حصة التاريخ لمناقشة بعض القضايا المنهجية أو الدراسات الصادرة حديثا؟

أم تنبغي ملاءمة التكوين في مواد التخصص مع مقررات التعليم الثانوي التأهيلي لمد الطالب الأستاذ بوثائق جديدة واطلاعه على ما جاءت به الدراسات الحديثة حول بعض جوانب التاريخ المقررة في هذا المستوى أي الثانوي؟

إنها بعض الافتراضات والاجتهادات التي يجد الأستاذ نفسه مضطرا للتفكير فيها، في جميع مواد التخصص التي أشير بالمناسبة إلى أنها تعرف نفس المشكل من خلال النقاش الذي كان لي مع بعض الزملاء.

لقد أصبح التنسيق ضروريا ليس فقط بين أساتذة التاريخ بالمدارس العليا، بل أيضا على مستوى التكوين التخصصي بصفة عامة، مع الأخذ بعين الاعتبار التطورات التي عرفتها الجامعة والمتمثلة في الإصلاح الذي دخل حيز التطبيق منذ بداية السنة الجامعية 2003-2004، وأيضا التطور التقني الذي أصبح وسيلة لا يمكن الاستغناء عنها، إذ توفر الإعلاميات كما هو معلوم، إمكانيات كبيرة للبحث عن الوثائق والدراسات الحديثة في جميع مناحي الحياة.

وبذلك نخلص إلى القول إن درس التاريخ بالمدرسة العليا وإن اختلف مضمونه وطريقة تقديمه حسب كل أستاذ وكل مؤسسة، فإنه يوفر هامشا يمكن للأستاذ استغلاله لطرح المواضيع التي يراها مفيدة في تكوين الطالب الأستاذ، وفق الطريقة التي يراها مناسبة. وربما ساعد التنسيق المطلوب تحقيقه تبعا لما نص عليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى نتائج إيجابية. فوفق الخطة[5] التي وضعتها وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي برسم الموسم الدراسي الحالي 2004-2005 تتمثل أهم الأهداف في :

5. مذكرة وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، رقم 80 مؤرخة في 13 يوليوز 2004.

- تحيين برامج التكوين لملاءمتها مع مستجدات المناهج والبرامج التعليمية .
- ضبط المسالك بكيفية منسجمة مع قطاع التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي.

■ **ملحق رقم 1**

المـواد	عدد الساعات الأسبوعية	المعاملات
تاريخ شمال إفريقيا	ساعة ونصف	1
تاريخ الشرق القديم (مصر أو بلاد الرافدين)	ساعة ونصف	1
تاريخ الغرب الإسلامي	ساعة ونصف	1
تاريخ المشرق الاسلامي	ساعة ونصف	1
السعديون والعلويون	ساعة ونصف	1
تطبيقات في مادة التاريخ	ساعتان	1
الرأسمالية الأوربية وتطورها خلال القرنين 18 و19	ساعتان	1
محاولات الاصلاح في المغرب والدولة العثمانية خلال القرن 19	ساعتان	1
نظام الحماية بالمغرب	ساعتان	1
مناهج الدراسات التاريخية وتطبيقاتها	ساعتان	1

المحاور المقررة في مادة التاريخ خلال مدة التكوين بالسنتين الأولى والثانية من السلك الثاني بالمدارس العليا للأساتذة (مرسوم عدد 4187 بتاريخ 27 يناير 1993).

- **ملحق رقم 2**

المـواد	عدد الساعات الأسبوعية	المعاملات
1 . التكوين التربوي النظري التربية العامة	4 ساعات	3
التربية الخاصة (ديداكتيك المواد)	4 ساعات	1
منهجية البحث التربوي	ساعتان	1
الإحصاء	ساعة واحدة	1
2 . التكوين التربوي العملي :		
التداريب العملية	5 ساعات	1
3 . استكمال التكوين التخصصي	6 ساعات	1
4 . التكوين العام والبحث :		
التشريع المدرسي	ساعة واحدة	1
اللغة التكميلية	ساعتان	1
المعلوميات والتقنية		
السمعية والبصرية	ساعة واحدة	1
البحث التربوي	ساعة واحدة	1

هناك بعض المواد الشفوية لم نشر إليها في الجدول

جدول يمثل المواد المدرسة بالسنة الخامسة وحصصها ومعاملاتها

التوقيت / الأيام	9h : 45 - 8h : 15	11h : 45 - 10h : 15
الاثنين	الكتابة التاريخية: . المدرسة الوضعية . مدرسة الحوليات	
الأربعاء		تقريب بعض المفاهيم من خلال النصوص: الفيودالية، الاقطاع...

برنامج استكمال التكوين في التاريخ خلال الموسم الدراسي 2004-2003 بالمدرسة العليا للأستاذة التقدم الرباط

تدريس تاريخ مملكة المغرب القديم بالجامعة المغربية

ذ. عبد المجيد أمريغ
باحث - مراكش

مقدمة

عند تفحصنا للمقررات الجامعية فيما يخص تدريس تاريخ مملكة المغرب القديم، نلاحظ غياب مجموعة من العناصر التي لها دور فاعل في سد العديد من الثغرات الموجودة في هذه المقررات. لذا في هذه المقالة سنعطي ملخصا مختصرا لهذه الجوانب.

- **تاريخ مملكة المغرب القديم في المقررات الدراسية:**

عرف مسار تدريس تاريخ مملكة المغرب القديم، وشمال إفريقيا مرحلتين:

- **المرحلة الأولى:**

تميزت هذه المرحلة بخلو مقررات الابتدائي والإعدادي والثانوي من تاريخ هذه المرحلة، أما الجامعي فنستثني جامعة محمد الخامس بالرباط وجامعة فاس، لكن مع بعض الملاحظات.

- **الطور الماقبل الجامعي:**

عرف المستوى الابتدائي فيه فراغا كليا من هذه المادة، ونجد بالإعدادي مقررا يتحدث عن الفينيقيين والرومان والوندال والبزنطيين بشمال إفريقيا، واحتلالهم لبلاد البربر الذين أتوا من اليمن حسب المقرر الدراسي. أما في الثانوي فلا وجود لهذا التاريخ. وقد ترتب عن هذا الخلل في المقررات الدراسية، أن التلميذ عند حصوله على الباكلوريا، وولوجه إلى الجامعة يكون جاهلا لمرحلة مهمة من تاريخ بلاده الحافل بتراث فكري، وعلمي، وعمراني، والذي لا يمكن أن نسكت عنه كمؤرخين، هو ترسيخ فكرة أن تاريخ المغرب يبدأ بدخول الإسلام، وقيام دولة الأدارسة. أما قبل ذلك فلا وجود لمؤسسات تنظيمية، إلا ما خلفه الرومان وغيرهم. لكن ما أثار

استغرابي في بداية هذه السنة عند سؤالي لطلبة السنة الأولى، عما يعرفونه عن تاريخ المغرب قبل الفترة الإسلامية، فكان جواب أحدهم أن المجتمع البربري كان مكونا من مجموعة من القبائل تتناحر فيما بينها، وأنه لم تكن هناك مؤسسات إلا بعد دخول الإسلام.

- **الطور الجامعي:**

أما في الجامعة فقد كان أغلب مدرسي التاريخ القديم في هذه المرحلة من المشارقة، لذا ركزوا أكثر على تاريخ الشرق، وخصوصا حضارة مصر، وبلاد الرافدين. كما تميزت هذه الفترة بوجود إسمين ساهما في التعريف بالتاريخ القديم، وهما الأستاذان مولاي رشيد المصطفى بالرباط والتازي سعود بفاس، وهذا لا ينسينا المساهمة الفعالة التي قام بها الفرنسيون، وغير الفرنسيين للتعريف بهذه الحقبة. وإن كان أغلب ما كتبوه حبيس الخزانات، ولم تستغله الكليات خلال هذه المدة.

- **المرحلة الثانية:**

ونقسم هذه المرحلة إلى قسمين، يبدأ الأول منها بالنصف الثاني من الثمانينات، وذلك في كل من جامعة الرباط وفاس، حيث تميز بظهور بحوث أكاديمية مغربية، كانت بمثابة نقطة انطلاق لإبراز حضارة الأمازيغيين، وخاصة مملكة المغرب القديم.

الفترة الثانية وتبدأ في منتصف التسعينات، وتشمل جل الجامعات المغربية، حيث بدأ الأساتذة المختصين بتدريس تاريخ مملكة المغرب القديم، وشمال إفريقيا. وهذه الفترة كانت بمثابة ثورة في نبش ما تختزنه هذه الحقبة من معالم حضارية. وسأركز هنا على جامعة محمد الخامس بحكم تخرجي منها، ومسايرتي لهذه الطفرة بداية من التسعينات إلى يومنا هذا. وقد ساهم فيها مجموعة من الأساتذة كالأستاذة غازي حليمة، والأستاذ أعشي، والأستاذة بلكامل البيضاوية، وبعض الأساتذة من المعهد الوطني للتراث والآثار. وقد أطر هؤلاء مجموعة من الطلبة، بعضهم تخرج والبعض الآخر لازال منهمكا في البحث. وكانت مساهمتهم فعالة في إبراز هذا التاريخ. لكن هذا لا ينسينا أنهم كانوا على اتصال بأساتذة آخرين مختصين من كل الجامعات المغربية، ووزارة الثقافة. بل منهم من هو على اتصال بأساتذة من خارج الوطن. وتميزت أبحاثهم الجامعية بميزة التخصص في التخصص أي الخروج عن النسق القديم

المعروف بالتاريخ العام. ويظهر ذلك من خلال عناوين البحوث المنجزة أو التي لا زالت قيد الإنجاز وهذه بعض منها:

- الأودية بموريطانيا (مملكة المغرب القديم)
- القطاع الحيواني بشمال إفريقيا في الفترة القديمة
- الغطاء النباتي بشمال إفريقيا
- الخيل و الخيالة بشمال إفريقيا
- الأساطير بشمال إفريقيا
- المعابد ودور العبادة بشمال إفريقيا
- الموت بشمال إفريقيا
- المسكوكات والنقود بشمال إفريقيا
- الإنسان والماء بشمال إفريقيا
- تقنيات ومواد البناء بشمال إفريقيا
- المدن من خلال المصادر الأدبية القديمة والوسيطية
- المقاومة الأمازيغية للوندال والبزنطيين

• **تصحيح و تدريس:**

لكن كل هذه البحوث المنجزة لازالت حبيسة رفوف الجامعة، لذا أناشد المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية بطبعها وإخراجها إلى المكتبات، ليطلع عليها عموم المغاربة، وليستفيد منها واضعوا المقررات الدراسية، حتى لا يبقى هناك مبرر من عدم تدريس هذا التاريخ بكل مكوناته. وأن تبدأ دراسته بداية من الابتدائي حتى يتعرف تلامذة هذا المستوى على سكان المغرب الأقدمون، وفي الإعدادي على التقسيمات السياسية والمجالية، وفي الثانوي على الممالك الأمازيغية وعلاقتهم بسكان حوض البحر الأبيض المتوسط. كما لا يفوتنا هنا أن نشير أنه يجب إعادة النظر في مقرر السنة أولى ثانوي، إذ تتخلله بعض الهفوات، وذلك عند الحديث عن استقرار الفينيقيين بشمال إفريقيا، ونفس الشيء يقال عن ترجمة نص رحلة حانون، وتحليله والخريطة المرافقة له، كما يلاحظ عدم التمييز بين أسماء الشعوب والمواقع. وللإشارة هنا فإن الممالك

الأمازيغية لم تكن كلها ممالك صغيرة، فمثلا مملكة المغرب القديم كانت تمتد من المحيط الغربي إلى نهر الأمبساكا [1]. ويظهر أن المقررساير التوجه القديم في مدح ماسينيسا دون غيره. في حين أن شعار إفريقيا للأفارقة الذي جاء في المقرر ليس لماسينيسا، وإنما للملك سوفاكس الذي لم يشر إليه المقرر. وإنه لا وجود لمملكة نوميديا بهذا الاسم، وإنما هناك ممالك ماسينيسا وسوفاكس وبوكوس. أما التقسيم الإداري الروماني فإنه لم يكن إلا في فترة لاحقة، وليس بعد موت ماسينيسا أو يوكرتن القائل لبوكوس أن الشعب الروماني ظالم وأطماعه كثيرة، وإن عدم مواجهتهم اليوم سيكون مصيرهما كمصير القرطاجيين [2].

يجب أن يكون تاريخ مملكة المغرب القديم مصحوبا بتدريس الجغرافية التاريخية، وكذلك الأمازيغية. والمعرفة الجيدة لهذه اللغة سيساهم في تصحيح بعض الأسماء، كما حدث مؤخرا لأسم يوغرطة الذي صحح بيوكرتن، بل سيساهم في فك ألغاز بعضها. مثلا نجد في المصادر الوسيطية التي تتحدث عن المرابطين اسم الفقيه وكاك، في حين أن وكاك بالأمازيغية هو الفقيه. لذا لا يعقل أن نكتب الفقيه الفقيه.

إن البحث في بعض الجوانب من تاريخ مملكة المغرب القديم قد قطع أشواطا مهمة، خاصة الجانب الاقتصادي والسياسي، في حين بقي الجانب الجغرافي والديني والاجتماعي في بدايته، والإنكباب على هذه الجوانب سيفيد الباحثين الجامعيين.

- **بعض الجوانب من تاريخ مملكة المغرب القديم:**

إن التقسيم السياسي لشمال إفريقيا هو في حد ذاته تقسيم طبيعي، والمرتكز أساسا على مجاري الأودية كمولوشا [3] والأمبساكا. فإذا كان بومبونيوس ميلا قد أعطى الحدود الشمالية والغربية، والشرقية لموريطانيا الطنجية، فإنه لم يحددها جنوبا. في حين أعطى بلينيوس الشيخ المسافة بين رأس الأمبولوسيا[4] وأدميركوريوس التي حددها في 170 ألف خطوة أي 255 كلم، وهي المسافة تقريبا بين رأس سبارتيل وواد إيكم. لكنه في فقرات أخرى من كتابه التاريخ

1 . واد الأمبساكا هو الواد الكبير ويوجد شرق مدينة جيلجيلي.

2 . سالوست، حرب يوغرطة، ترجمة محمد التازي سعود، مطبعة محمد الخامس الجامعية بفاس، 1979، ص. 163.

3 . نهر مولوشا إنه واد ملوية.

4 . رأس الأمبولوسيا إنه رأس سبارتيل.

الطبيعي يعطي حدودا أخرى أبعد، وذلك عند ذكره لرحلة بولييبوس، حيث يضعها بعيدا نحو الجنوب. ونفس الشيء عندما يتكلم عن رحلة يوبا الثاني، وعما ذكره له الأهالي. نرى أنه ربما أراد تحديد مجال تواجد الرومان بموريطانيا الطنجية، وأن هذا المجال لا يتعدى واد إيكم. وهذا ما يزكيه فيما بعد أنطوان عند ذكره للشبكة الطرقية بهذه الجهة التي يجعل نهايتها عند أدميركوريوس. بينما هذه الحدود في نظرنا تتجاوز واد درات [5]. وهذا ما نجده عند أوروزيوس Orose الذي يشير أن الحد الأقصى هو الأطلس [6] والجزر السعيدة [7]. أما هذه الحدود عند بلينيوس الشيخ فعند واد نيكريس الذي يفصل إفريقيا عن إثيوبيا [8]. والاجتهاد في هذا الجانب يدفعنا إلى القول أن هذه الحدود كانت على ما يبدو عند واد السينغال، ونهر النيجر.

نجد أن تحديدات كل من بومبونيوس ميلا، وبطليموس هي نفسها تقريبا التي ذكرها ابن خلدون فيما بعد [9]. وأن ما ذكره ابن عذاري المراكشي في هذا الشأن [10] هو تقريبا ما أشار إليه من قبل جغرافي رافينا. فإذا كان سترابون قد شبه شمال إفريقيا بفرو النمر، فإن صاحب الترجمانة الكبرى، قد ذكر أنهم شبهوا المغرب بالنسبة للمعمور من الأرض، كذيل الدابة خارجا عن ذاتها، وهو كالجزيرة ينقطع عن العمران [11].

إن الوجود الأمازيغي بجزر الكناري يعني وجودهم بالصحراء، وذهاب يوبا الثاني إلى هذه الجزر، يزكي تبعية هذه المناطق إلى مملكة المغرب القديم. كما أن هناك معطى سياسي آخر، وهو المساعدة التي قدمها الملك الماوري باكا إلى ماسينيسا لاستعادة ملكه. فهذا الملك إذا أراد الوصول إلى بلده عليه المرور جنوب واد جدي، أي بعيدا عن مجال سوفاكس. مما يعني أن

5 . نهر درات أو درا إنه واد درعة.

6 . Orose , Histoire (contre les Paiens), I, 10, T I, Liv. I- III , texte établi et traduit par Marie- Pierre Arnaud ,Lindet , Paris, Les Belles Lettres, 1988 .

7 . الجزر السعيدة هي جزر الكناري.

8 . Pline l'Ancien, Histoire naturelle, V, 1, 46, 31-5, Textes établis et commentés par Jehan Desange, Paris, Les Belles Lettres, 1980.

9 . عبد الرحمان بن خلدون، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، ضبط المتن ووضع الحواشي و الفهارس ذ. خليل شحاذة، مراجعة د. سهيل زكار، ج 6، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان 1981 ص. 133.

10 . ابن عذاري المراكشي، البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب، تحقيق ومراجعة ج.س.كولان وا.ليفي بروفنسال، دار الثقافة، بيروت، لبنان 1983، طبعة III، الجزء الأول، ص.5 ـ 6.

11 . أبو القاسم الزياني، الترجمانة الكبرى في أخبار المعمور برا وبحرا، حققه وعلق عليه عبد الكريم الفلالي، ط. 1414هـ-1991م، ص. 66.

الشعوب الموجودة بهذه الجهة كانت تابعة للملك الماوري. وهناك أيضا معطى جغرافي والمتمثل في نهري كير والساورة اللذان كانا يصبان قديما في بحيرة النيجر. أما منطقة تومبوكتو فكانت مغطاة بالمستنقعات [12]. فإذا كنا قد حددنا واد نيكريس عند واد جدي وواد كير، فإنه يمكن توطينه كذلك عند واد النيجر، لأن بلينيوس الشيخ ربما سمع بإسمه لكن يجهل موقعه. هناك معطيات أخرى قد تكون في نظرنا صحيحة، وتتجلى في شعب الأطولول الذي سماه إيثيكوس Ethicus بكلود الذي نرى فيه قبيلة كدالة. ونفس الشيء يمكن قوله عن التروكلوديت الذي نرى فيهم التوكلور. كما أن هناك تقارب بين اسم واد البامبوتوم واسم قبيلة البمبرا. يظهر أن بعض الشعوب كانت تستقر في الشمال ثم انتقلت فيما بعد إلى الجنوب.

لقد كانت الجهة الشرقية من مملكة المغرب القديم أكثر حضورا في كتابات المؤرخين من الجهة الغربية، لأن وراء ساحلها لا يعرف عنه الكتاب القدامى إلا القليل، سواء كانوا إغريقا أو لاتين. استمر هذا الوضع إلى الفترة الوسيطية، وخاصة عند الكتاب الشرقيين. فلا سترابون ولا ميلا ولا بلينيوس الشيخ أعطوا معلومات مفصلة ودقيقة عن شكل البلد. وهذا راجع ربما لوجود حدود طبيعية ممثلة في السلاسل الجبلية التي هي في الحقيقة حاجز بين منطقتين متميزتين، ينضاف إلى ذلك وجود قبائل يصعب احتواؤها والتحكم فيها. فهذه المنطقة كانت تسمى قديما بماوروزيا التي أبدعت فيها مخيلة الإغريق، فكتبوا الكثير من الأساطير المتعلقة بهرقل وأطلس وآنطي؟، وحدائق الهسبيريدس. وبقيت المنطقة ميدانا خصبا للأساطير بالنسبة لأي مؤرخ أراد أن يختلق لنفسه بعضا منها لإثارة فضول القارئ. ونفس الشيء نجده في الفترة الوسيطية في بعض المصادر، حيث يقول صاحب كتاب الأخبار الطوال «...وإن أبرهة تجهز وسار في بشر كثير يؤم أرض المغرب، واستخلف على ملكه إبنه إفريقش، فأوغل في أرض السودان، فأعطوه الطاعة، فجاز أرضهم، وسار حتى انتهى إلى أمة من الناس أعينهم وأفواههم في صدورهم،...» [13].

شملت مملكة المغرب القديم الموريطانيتين [14] اللتان كانتا تحت حكم بوكوس، الذي جمع تحت سيطرته العمالات التي تمتد من جنوب سالداي [15] إلى مولوشا. وعند موته حكم إبنه

12 . Celerier (J) , Le Sahara occidental , problèmes de structure et de morphologie, Hesp ,4ème trim 1949 ,p 168 ,(pp 153-172)

13 . أبو حذيفة أحمد بن داود الدينوري، الأخبار الطوال، تحقيق عبد المنعم عامر، مراجعة د. جمال الدين الشيال، اعادت طبعه بالأوفست مكتبة المثنى ببغداد، ف. 15، ص. 12.

14 . الموريطانيتين وتشمل ماوروزيا وأغلب أراضي نوميديا

15 . سالداي إنها مدينة بيجاية

الأكبر بوكود الجهة الغربية التي أخذت إسم بوكوديانا، ومنحت العمالات الجديدة إلى بوكوس الثاني [16]. كان هذا التقسيم حوالي 91 ق.م وهي فترة لا زالت معلومات المؤرخين عن الجزء الغربي من المملكة قليلة، عكس الشرقي الذي عرف تدخلا رومانيا مبكرا. لكن لا نعرف هل هذين الملكين هما إبنا بوكوس الأول أم لا؟. لأن التاريخ يسكت عن هذه الفترة لمدة 50 سنة لكن بدخولها الصراع القائم بين قيصر وبومبي ازدادت مساحة المملكة اتساعا إلى نهر الأمبساكا، بعد انهزام يوبا الأول وانتحاره سنة 46 ق.م.

• نقائص في المقرر الجامعي:

ركزت الجامعة المغربية في تاريخ مملكة المغرب القديم على الجانب السياسي، في حين كان هناك شبه غياب للجانب الجغرافي، كما أن الجانب السياسي بدوره تتخلله بعض الثغرات خاصة إذا تعلق الأمر بالقسم الغربي المعروف بماوروزيا، إذ تم التركيز أكثر على مملكة ماسينيسا والملوك المنحدرين من صلبه. بينما بقي تاريخ مملكة بوكوس أقل حضورا. بل هناك شبه إقصاء للممالك الأخرى كمملكة سوفاكس، وهنا نستثنى السلك الثالث.

إن غياب الجانب الجغرافي أو ما يسمى بالجغرافية التاريخية من المقررات الجامعية، وكذا الأركيولوجيا جعل تدريس التاريخ ناقصا. وتظهر هذه النقائص في:

• المناخ:

كان في الفترة الرومانية أكثر رطوبة من الآن [17] لكن صاحبته وتيرة الجفاف التي لم تتوقف إلا مع الوجود العربي لتستأنف من جديد مع السيطرة الفرنسية [18]. ويظهر أن صاحب هذا الرأي لم يطلع على الكتب الوسيطية التي تشير إلى الجفاف الذي يصيب المنطقة بين الفينة والأخرى [19]. وتلعب الرياح دورا كبيرا في هذه التغيرات كالأوروس الذي يأتي من الشرق والبوري(البورياس) من الشمال، والزيفير من الغرب والأوستير من الجنوب. كانت للريح الشمالية أسماء أخرى كالأبركتياس [20] والآكيلون [21]. وسمى الأوستير بالليبس

16 . Verneuil (M.M) et Bugnot (J), Esquisses historiques de la Mauritanie Césarienne et Iol Cœsarea, Alger, Typographie Bastide 1870, p. 4-5

17 . Leveau (Ph), Sillières (P), et Vallat (J.P), Campagnes de la Méditerranée Romaine, Hachette, 1993, p. 39.

18 . La nouvelle revue, Une colonie en danger, 8ème années, T. 39, 3ème livraison , 1er Avril , Paris 1886, p. 514.

19 . أبو العباس سي بن أحمد بن أحمد بن عمر بن محمد أقيت عرف ب بابا التنبكتي، نيل الإبتهاج بتطريز الديباج، المطبعة الجديدة بفاس، ص. 33.

20 . Lucius Ampelius, Le Mémorial,V, traduction nouvelle par M.Victor Verger, Paris, Sociétés d'éditions, Les Belles Lettres 1937.

21 . Claudien, œuvres Complètes, II, 395, traduction nouvelle avec notice et notes par V.Crepin, Paris, Librairie Garnier frères.

والأفريكوس [22] وكذلك بالنوتوس الذي هو إسم إغريقي. وأن رمال الصحراء لم تصل بعد إلى الحدود التي هي عليها اليوم. فقديما كان يسمى واد درعة واد الزيتون، والساقية الحمراء بالساقية الخضراء، وربما كان موقع مدينة لميم عبارة عن بحيرة لأن اسم أكلميم يعني البحيرة. إن الرطوبة ووفرة المياه زكته النقوش الصخرية بالمنطقة.

• **الجبال:**

ومن النقط المغيبة أيضا في هذا التاريخ نجد أسماء الجبال وتوطينها كأبيلا، وجبل الإخوة السبعة وديريس، والأطلس الذي توطينه يختلف من كاتب إلى آخر. وإن مصطلح ديريس الذي نجده عند الكتاب القدامى أمثال بلينيوس الشيخ وسترابون هو نفسه درن الذي ذكره المؤرخون القرووسطيون فيما بعد، وجبل لوتريكوس الذي أشار إليه الخوارزمي تحت اسم لوراطيس [23]. وبراكا وعربة الآلهة والدردوس والفوكرا، والأنشوراريوس وأستريكسيس ومادثابادوس وجينابا، وكاراس وبوزاراي، وبيربير وباستوريانينسوس وزلاكوس وكارايف، وفالفا وزيليل وآنيني وبابور [24].

• **الغطاء النباتي والثروة الحيوانية:**

أما الغطاء النباتي فقد اختفت منه الكثير من الأصناف كشجر الأبنوس الذي أصبح يجلب خشبه في الفترة الوسيطية من السودان. واختفت معه كذلك العديد من الحيوانات كالفيلة والتماسيح ووحيد القرن وفرس النهر. وقد أشارت إلى هذه الثروة الحيوانية العديد من المصادر القديمة التي من خلالها كذلك يمكن التعرف على تقنيات الصيد والقنص.

22 . Lucius Ampelius, Le Mémorial, V.

23 . الخوارزمي، كتاب صورة الأرض، اعتنى بنسخه وتصحيحه هانس فون مزيك، مطبعة أدولف هولز هوزن فيينا 1926، ص. 38-39.

24 . نرى في جبل أبيلا كتلة آشو، وفي جبل الإخوة السبعة جبل موسى، وفي ديريس جبل الريف، وفي جبل لوتريكوس جبل الأطلس الصغير، وفي براكا وعربة الآلهة رأس كير بالأطلس الكبير، وفي الدردوس جزء من الأطلس الكبير الشرقي وجبل تيندرارا وسيدي العيد إلى سرسو، وفي الفوكرا المرتفعات التي في سهول الشاوية ودكالة، وفي الأنشوراريوس جبال التيتري، وفي أستريكسيس جبال القصور وعمور وأولاد نايل، وفي مادثابادوس المرتفعات التي جنوب سرسو، وفي جينابا أولاد نايل، وفي كاراس جبال الهدنة وباتنة، وفي بوزاراي الأوراس، وفي بيربير تيزي أوزو، وفي باستوريانينسوس جبل ديرا، وفي زلاكوس كتلة زكار، وفي كارايف الورسينيس، وفي فالفا الزاب، وفي زيليل جبل زيبان، وفي آنيني المرتفعات التي شمال ستيف، وفي بابور الكتلة المحادية لساحل جيجيل وبجاية.

• الملاحة وتحديد المواقع على ساحل مملكة المغرب القديم:

كما أن معرفة تاريخ المغرب القديم مرتبط أشد الإرتباط بالرحلات القديمة كرحلة حانون، وسكيلاكس واودوكس دو سيزيك وبوليبيوس. وهنا نكون ملزمين بتحديد موانئ ساحل المملكة كميناء ديفينوس وجيلجيلي وسيكنسيس (أنطوان)، وروتوبيس وميزوكاراس وجيبساريا وماكنوس وديوروم والميناء الكبير (بطليموس)، وثابيسا وكوكاكيس وأيول وهيدوموس وأكيوم، وميس وماكنا (سكيلاكس). وكذلك الرؤوس كسولابيس وهرمس (سكيلاكس)، ورأس كوطيس وميتاكونيوم (سترابون)، ورأس الأمبولوسيا ومولبلاشا وهسبيريوم وأبولون (بلينيوس الشيخ)، وهرقلس وأوساديوم وفويبي والباستروم وماكنوم...الخ (بطليموس)، وبربيتي وروسادي... (أنطوان). وأيضا الخلجان والمدن ومصبات الأودية. وتحليل نصوص الرحلات مشروط أيضا بمعرفة نوع السفن، والرياح، والتيارات البحرية، والسرعة.

• الأودية:

ومن النقط المغيبة في مقررات الجامعة نجد أسماء الأودية ومواقعها كنهر الأمبساكا وكولي واودي وسيساريس، واوسار وناسبات وسربتيس وسافي، وشينالاف وكارتيني وشليمات وأسارات وسيكا، ومالفا ومولوشا ولود وتامودا وفالونيس، والأنيدس وكنا وزيليا وسبوبوس وكريتس وسلا ودياي وكوساي، وأسانا والديور والفوت وفيور وأونياي وأكناي، وسوبوس ونوهول أونوشول وماسات [25]. فبالإضافة إلى أسماء الأنهار ومواقعها هناك الأنظمة القانونية والمنشآت المائية من قنوات وسدود.

25. ونرى في كولي واد جينجين، وفي اودي واد أكريون، وفي سيساريس نهر سومام، وفي اوسار الذي ذكره بلينيوس الشيخ واد إيسر والذي أشار إليه جغرافي رافينا واد أوواسل وفي الذي عند بطليموس واد السبت، وفي ناسبات نهر سبو، وفي سربتيس واد إيسر، وفي سافي واد الساحل، وفي شينالاف واد جير، وفي كارتيني نهر الداموس، وفي شليمات نهر شليف، وفي أسارات نهر ماكتا، وفي سيكا واد تافنا، وفي مالفا واد كيس، وفي لود واد لاو، وفي تامودا واد مارتيل، وفي فالونيس واد القصر الصغير، وفي الأنيدس وكنا واد تهدارت، وفي زيليا واد الحلو إذا كانت مدينة زيليل هي أصيلا، أما إذا كانت هي الدشر الجديد وهذا ما تأكد أركيولوجيا فإنه واد عياشة، وفي سبوبوس وكريتس نهر سبو، وفي سلا نهر بورقراق، وفي دياي واد إيكم، وفي كوساي واد الملاح، وفي أسانا نهر أم الربيع، وفي الديور ضاية الواليدية وهذا هو الأرجح، وقد نوطنه أيضا عند واد بوسكورة، وفي الفوت واد تانسيفت، وفي فيور واد القصب، وفي أونياي واد إكزول، وفي أكناي أسيف نايت عامر، وفي سوبوس نهر سوس، وفي نوهول أونوشول واد نون، وفي ماسات واد ماسة.



• **السكان:**

أما سكان المنطقة فيجهل الطلبة الكثير عنهم، وخاصة أسماء الشعوب ومناطق تواجدهم. إذ يبلغ عددهم بمملكة المغرب القديم ما يناهز 116 شعبا. وذكر أكثرها بطليموس كالفرفس والباكوات والسوراي والتولوتاي والأطولول والتلادوسيون والكوني والهربيديون...إلخ [26]. نفس الشيء يقال عن أهل المعرفة بشمال إفريقيا كأبولي ومينوكيوس فيليكس Minucius Felix وفرونتان أستاذ البلاغة، والشاعر الموري تيرانتيوس Terentius، والنحوي بوغفيريون Porphyrion، والقديس سيبريان، والشاعر نيميزيان، والنابغة نينيوس مارسيليوس وأرنوب، والفيلسوف فيكتوريان، وسيرفيوس الماوري، وفيرجيل، والمؤرخ جوليان وماكروب وغيرهم.

إن العديد من كتب هذه الفترة قد اختفت وربما عنها يقول ليون الإفريقي: «...في الوقت الذي كان حكم إفريقيا بيد المبتدعة الفارين من خلفاء بغداد أمروا بإحراق جميع كتب الأفارقة المتعلقة بالتاريخ والعلوم، متوهمين أن الإبقاء على هذه الكتب من شأنه أن يترك الأفارق على نخوتهم القديمة، ويدعوهم إلى الثورة والارتداد عن الإسلام...»[27]. ويضيف أن من عاداتهم في القديم دراسة الرياضيات والفلسفة وحتى علم الفلك، غير أنه منذ 400 سنة خلت منعهم فقهاؤهم وملوكهم من تعاطي معظم هذه العلوم [28]. كما وجد هذا المؤرخ عند شيخ بتاكوليت [29] كتبا تاريخية كثيرة وحوليات تتعلق بإفريقيا [30].

لعب الأمازيغ دورا مهما في نشر المسيحية، فإذا كانت أوربا في عصر النهضة قد عرفت صراعا بين الكاثوليك والبروتستانت، فإن شمال إفريقيا قديما عرف صراعا بين الدوناتيين والكاثوليك. وما لا يعرف عن الأمازيغ هو أن قوادهم الذين كانوا يخدمون في جيوش الفراعنة كمرتزقة أصبحوا فراعنة. فإذا كان المصريون يعتبرون هؤلاء إلى جانب البطالمة الإغريق فراعنة، فلماذا لا يريد بعض المؤرخين اعتبار الحضارة القرطاجية جزءا لا يتجزأ من الحضارة الأمازيغية؟.

26. نرى في الفرفس بني عروس، وفي السوراي مجموعة بشرية كانت على ضفاف واد مكيرة وهي ربما قبيلة سراي التي أشار إليها عبد الوهاب بن منصور في كتابه قبائل المغرب، وفي التولوتاي قبيلة تولال أو تكلاتة، وسكن التلادوسيون جبال تلمسان، وفي الكوني دكالة، وفي الهربيديون هوارة.

27. الحسن بن محمد الوزان الفاسي، وصف إفريقيا، ج.1، ترجمه إلى العربية محمد حجي ومحمد الأخضر، الرباط 1980، ص. 56.

28. نفس المصدر، ص.68.

29. نفسه، ص. 79.

30. تاكوليت قبيلة بحاحة بضواحي الصويرة.

المحور الخامس

الوسائل البيداغوجية والديداكتيكية لتدريس مادة التاريخ

تعريب مادة التاريخ والنص المقدس

في الكتاب المدرسي المغربي

ذ. الحسين جهادي أباعمران

باحث - الدارالبيضاء

مقدمة:

عرف المغرب التعليم منذ القديم، وإلاّ فبماذا نفسر انتشار اليهودية والمسيحية في شمال إفريقيا قبل الإسلام؟ فقد برز المفكرون في شمال أفريقيا ومن هذه الأمة الأمازيغية، مثل كاتب الملك ماسينيسا أماماًلاّن إلى أبولي إلى سنت. كيستان إلى واكَّاك بن زالّو إلى الحسن اليوسي إلى المختار السوسى إلى من تهود أو تنصر من المفكرين المغاربة، قديما وحديثا، وما معظم من ساهم في هذه التظاهرة الثقافية إلا أحفاد أولئك الأفذاذ الذين ساهموا في بناء حضارة البحر الأبيض المتوسط...

أما وسائل التعليم فكانت متشابهة مستمرة، لأن البادية المغربية لم تتغير كثيرا، فقد تكون بداية التعليم في الأديرة عندما طرد المذهب الأريوسيي الكاثوليكي من المدن في إفريقيا الشمالية إلى الجبال، فبدأت تنشر الدين وتكون المدافعين، فظهرت مقاومة أمازيغية باسم الدوارين، فانضم إليهم الدوناتيون[1].

وبدخول المسلمين إلى إفريقية الشمالية، حل تعليم الإسلام محل التبشير بالمسيحية، وحلت تأخوربيشت محل الدير، وحلت تيمزكيدا محل الكنيسة، (أداء الصلاة) فحل الرباط محل تكوين المقاومين، كما حلت كلمة الجهاد محل المحاربين، وكلا الجهازين يعلم بلغته كفاتح، [2]

1 . كتاب التاريخ القديم، للسنة الثانية من الثانوي، ص.270، سنة 1971م.

2 . كل حسب لغته اللاتينية، العربية مع إهمال الأمازيغية ـ نفسه ص. 268.

كما يبلغ هدفه بلغة المفتوح، والأدلة متوفرة... وكمثال بالنسبة للمغرب: رباط شاكر ورباط وكّاك ورباط عبد الله بن ياسين[3]... إلى أن برزت المدرسة الأوربية فبدأ تغيير لا يجحد.

ثم تحولت معظم الكنائس إلى المساجد فالجامعات التقليدية، والمدارس العتيقة، وبضعف السلطة المركزية نشطت الزوايا [4]، حيث تخرجت أطر لا تجحد كفاءتهم، وكانت لها كتب ومقررات ودروس يومية تسمّى الأنصبة، وللمدرس عدة أسماء حسب مستواه واختصاصه التقليدي، فهو الطالب، أو الفقيه، أو العالم أو الشيخ.. وللكتاب كيفما كان احترام خاص عند المغاربة، لأنه مصدر العلم من جهة، ولكون هذا الاسم، قد ارتبط منذ بداية الفتوحات الإسلامية بالكتاب الكريم الذي هو القرآن المميز بها النعت، بينما كانت التوراة والإنجيل تسمّى بالكتب المقدسة[5]، فكان المغاربة يحفظون ما بين دفتي المصحف برسمه ونقطه وشكله، «إنه لقرآن كريم» [6]

ثم يأتي الحديث في المرتبة الثانية لأنه كلام الرسول (ص). ولما ظهرت المذاهب اعتنق المغاربة مذهب الإمام مالك[7]، لاعتماده على عمل أهل المدينة، فبدأت التفاسير والتأويلات والشروح، مع سيطرة النقل أكثر في الفقهيات، حسب القاعدة: «الفقه منقول، لا معقول»[8] مما جعل ثقة المتلقي تزداد كلما كان الفقيه مشهورا بحفظه. بدعوى القاعدة «من حفظ حجة على من لم يحفظ» ونظرا لقلة الكتب والخزانات، وقلة المواصلات والاتصالات، صار الحفظ مقياسا على حساب الفهم، فانتشرت القاعدة «احفظ يأتك المعنى»[9] فاشتهر المغاربة بملء طرة الكتب وهوامشها والتعليق على المتن والشرح فانتشرت الكتب ما عدا التاريخ؟

أولا: مصدر تقديس الكتاب: لاشك أن هذا التقديس انتشر تدريجيا، كقولنا هذا كتاب الله، وهذه الكتب سماوية، وهذا كتاب حديث الرسول، وهذه كتب فقهية، ثم عم الاحترام جميع الكتب بدون استثناء، فدخل في ذلك كل ما كتب بالحرف الآرامي العربي[10] حتى إن من وجد

3. تانسيفت. كلو- نهر النيجير غالبا.
4. انطلاقا من المرينيين لضعف الاعتماد على إحدى القبائل المكونة للدول..
5. توصف كتب العهد القديم والعهد الجديد بكلمة مقدسة، والقرآن بكلمة كريم .
6. سورة الواقعة الآية 77.
7. مالك بن أنس يعمل بعمل أهل المدينة وهو مذهب المغاربة.
8. سيطرت هذه القاعدة على الفكر فساد النقل بحذافره.
9. قللت هذه القاعدة من كيف؟ ولماذا؟ وأين؟.
10. أشهر موطنهم غرب الفرات وعاصمتهم دمشق، شرع حاليا في إحياء لغتهم.

صحيفة أو وثيقة لا يفهم ما فيها، يقوم بإحراقها، حتى لا يطأها أحد برجله، فكم من وثائق قد أحرقت بفتوى من فلان وفلان، أو غيرة على ذلك الحرف، أو خوفا من إهانته اسم الله أو آية من القرآن..

ولا يفهم من هذا أبدا أن ليس لكل فن مبادؤه ومنهجيته عند القدماء، كما نظمها بعضهم:

إن مبادئ كل فن عشرة * الحد والموضوع ثم الثمرة

وفضله ونسبة والواضع* والاسم الاستمداد حكم الشارع

تصور المسائل الفضيلة * يا ربي نجنا من الرذيلة

هذه هي منهجية المؤلفين المغاربة الأقدمين(11)، وتلك صفات مؤلفاتهم المحترمة، ما عدا التاريخ، فقد حكموا عليه بقولهم : «فن لا ينفع علمه، ولا يضر جهله». وإهمال التاريخ معناه هو قطع الصلة بالماضي، وأيدوا ذلك بقولهم الإسلام يجب ما قبله(12) وذلك غير مقبول؟ في الوقت الذي يدرس الأدب الجاهلي في جميع مدارس المسلمين.

وكان مصطلح الإسناد هو مصدر ومرجع المحللين والمحرمين إلى ما قبل الحماية بقليل، فما هي نظرة المغاربة إلى الكتاب بعد الحماية؟ بما في ذلك التاريخ؟

1 ـ بدخول سلطة الحماية ميز الفقهاء بين كل ما كتب بالحرف العربي، وبين ما كتب بالحرف اللاتيني، بدعوى تقديس الأول، والتخوف من سيطرة الثاني على كل شيء، وبقدر ما ربط الحرف العربي بالدين، بقدر ما ارتبط الحرف اللاتيني بالاقتصاد والوظيفة العمومية، فظهرت المدرسة الحديثة في مغرب الحماية على منوال المدرسة الأوربية نسبيا، مقررا ومنهجيا وكتابا واختبارا ونتيجة ووظيفة، فظهرت مقررات التاريخ والفلسفة، وفي نفس الوقت استمرت طريقة التلقين الموازية الكلاسيكية في التعليم الأصيل في المدارس العتيقة والجامعات المغربية كابن يوسف والقرويين لكن حظ التاريخ ظل دائما مهمشاً..

2 ـ ظروف الاستقلال: حصل المغرب على الاستقلال بأقل جهد ممكن بالنسبة لغيره كالجزائر مثلا، من حيث الزمان ومن حيث التضحيات بفضل سياسته المرنة، لكن فكرة

11 . كالسابق البربري، وابن القوطية، وابن القطان، وإبراهيم بن القاسم الرقيق، وابن خلدون..

12 . ذلك بالنسبة لعمل الإنسان في الجاهلية.

الرجوع إلى الأصل أدت بالمغرب إلى تعثر بين التراكمات الواردة من الشرقيين، وتقنيات الغربيين، فحارت المدرسة المغربية بين الاستمرار واستثمار ما كان؟ أم تطبيق القاعدة المعروفة بالرجوع إلى الأصل أصل، وهذا مطبق حتى في المدارس العتيقة المغربية [13]

3. التاريخ يفرض نفسه شرعا: فبدون التاريخ لا يمكن معرفة الناسخ والمنسوخ في القرآن، وبدونه لا يمكن معرفة سلالة الرسل، وبدونه لا يمكن كتابة الميراث. كل هذا واضح ومعترف به عند حجاج الآخر، بل أسندوا وقالوا: إن أبا بكر الصديق قال: «التاريخ لا ينفع علمه، ولا يضر جهله»[14] مع أن الرسول قال لحسان بن ثابت: «اهجوهم وروح القدس معك، واستعن بأبي بكر، فإنه نسابة العرب» كل هذا من أجل العثور على فتوى لإهمال التاريخ حتى لا يدخل إلى المدرسة إلى أن ظهرت المدرسة الحديثة التي لولاها لما كانت هذه الندوة التاريخية ؟

4 - الكتاب المدرسي بصفة عامة وبمعنى المصطلح المتداول، وهو كتاب يضم مقررا من طرف وزارة مسؤولة عن التعليم، تسهر على تبليغ أهداف الدولة، وهذا النوع بدأ بصفة رسمية في المدرسة المغربية حسب علمي بدخول نظام الحماية إلى المغرب انطلاقا من الإشراف من الخراج دون أن ننسى بعض المبادرات المخزنية المغربية من طرف بعض السلاطين.[15]

5 - رغم وجود مدرسة أجنبية محضة بمقرراتها وبلغتها وبشهاداتها وبتعادليتها في المرامي، فإن التاريخ المغربي موجه على الدوام، ومع ذلك يدرس التاريخ العام، فيشمل المقرر بالفرنسية مثلا تاريخ القرن (18-19-20) كالإمبراطورية العثمانية، والمغرب في القرن السادس عشر، والاكتشافات الكبرى، والثورة الصناعية والمغرب في عهد السعديين. ونشأة الدولة العلوية. كل هذه المقررات تدرس باللغة الفرنسية، وأغلب المدرسين من خريجي مدرسة الحماية، فبدأ الطالب المغربي يطل على الخارج، لكن استوى عنده اكتشاف أمريكا واكتشاف تركيا واسبانيا بجواره...

13 . هناك مدارس في البادية المغربية خرجت أطرا فاقت الجامعات التقليدية.

14 . نسب ذلك إلى أبي بكر الصديق،مع أنه نسابة العرب بشهادة الرسول نفسه؟

15 . وكمثال مبادرات السلطان الحسن الأول...

6. وحتى لا ينخرط التعليم الأصلي في دراسة التاريخ العام، هناك قسم آخر من تاريخ المغرب وحضارته يدرس بالعربية من طرف أستاذ مسلم، تحت عنوان الحضارة المغربية الإسلامية [16]. ويشمل هذا المقرر الفتح الإسلامي والحضارة في عهد الأدارسة والمرابطين.. وفي هذا الكتاب ترد كلمة اللعنة على اليهود وعلى كسيلة البربري، وعلى الكاهنة أو الداهية البربرية [17].. ورغم أن مدرسي هذا الجزء من صميم تاريخنا يعرفون قوله تعالى: «ولا تسبوا الذين يدعون من دون الله فيسبوا الله عدوا بغير علم»[18] فقد استمروا في ذلك ورسخوه، والهدف دائما هو تكريه الملعون لدى المتلقي، وجلنا حفظ تلك العبارات...

ثانيا: الاتجاه نحو تعريب مقرر التاريخ في الكتاب المدرسي: استمر الكتاب المدرسي على ما كان عليه في الثانوي بالنسبة للتاريخ العام، إلى نشأة المدرسة العليا للأساتذة سنة 1963 وبجانبها ظهرت بعض المؤسسات الشرقية الفعالة، مثل المعهد العالي العراقي، الذي بدأ في تعريب التاريخ والجغرافية والاقتصاد والتربية وعلم النفس... لكن سرعان ما اصطدم بعراقيل وذلك بعدم الاعتراف بشهادة المتخرجين منه كأساتذة في السلك الأول كمدرسي الاجتماعيات، بسبب قبول المعهد أولئك الطلبة بشهادة البروفي (الثالثة من الثانوي) بدلا من الباكلوريا، لأن البروفي في العراق يعادل البكالوريا عندهم فأكثر، والصدمة الثانية بالنسبة للفوج الثاني 1965م عينوا كلهم في السلك الأول لتدريس العربية، بدلا من الاجتماعيات، ما عدا الاثنين، حسب علمي هما: جهادي الحسين الباعمراني، وأسد إبراهيم الإفراني، عينا معا في ثانوية الأمير مولاى عبد الله بالدار البيضاء سنة 1965م قصد تدريس التاريخ والجغرافية للشعبة المعربة النموذجية [19]...

ثالثا: نموذج الكتاب المدرسي الذي ندرس به التاريخ: قبل كل شيء، ليس هناك مؤلف مغربي معرب، يشمل أي مقرر كما هو الشأن في المؤلف المفرنس أو بالإسبانية، كما تأتي مذكرات تغير من المقرر، فكان المدرس يلتقط مادة درسه من هنا وهناك، وربما هناك مفتش واحد للاجتماعيات في المغرب كله. [20] وسأذكر هنا نموذجا من مقررات التاريخ المعربة، مع ذكر

16. يسند تدريس هذا المقرر لمغربي مسلم.
17. في علمي لا تتولى المرأة الكهانة عند اليهود، مما يدل على أن المقصود هو التنفير من ملكة أمازيغية.
18. سورة الأنعام الآية 108.
19. اختيرت بكل عناية تلاميذ لإنجاح بداية تعريب الاجتماعيات.
20. من أقدم المفتشين في الاجتماعيات بالثانوي إبراهيم حركات.

بعض مواصفاتها باختصار، على أن أركز ما أمكن على مثال لمؤلف معرب لأقسام البكالوريا، والسنة الأولى من الإعدادي في بداية السبعينات.

1. مؤلفو كتاب مقرر السنة الرابعة والخامسة والبكالوريا كلهم أساتذة عرب شرقيون، ولا يفهم من هذا أي تنقيص من أولئك، بل قد سدوا فراغا ونافسوا الجانب الآخر المفرنس، لكن غاية الكتاب المدرسي هو التمكن من الفصحى.

2. عدد الدروس على التوالي 49 درسا ثم 47 ثم 33 لمادة التاريخ وحده، مما يدل على شحن التلميذ، كأنه لم يكن قاسما مشتركا بين جميع المواد.

3. خلو كتابي الرابعة والخامسة من الثانوي حتى من تاريخ الطبع، حتى لا يخضع للتقادم، وغالبا طبع في بيروت؟ رغم أنهما من منشورات مكتبة الوحدة العربية الدار البيضاء، ولا عجب، فمقررات الشرق، هي مراجعنا ومصدر مقرراتنا.

4. كتاب مقرر البكالوريا المعرب من منشورات الوحدة العربية طبع في بيروت سنة 1971م. وهكذا تنازعت بيروت في لبنان وبوردو في فرنسا توجيه المغارب، و في أعلى المؤلف كتب: (وفق ما قررته وزارة التربية الوطنية بالمغرب) وبدون كلمة مصادقة وزارة التربية الوطنية المغربية صحبته.

5 - خلو الكتب الثلاثة من النصوص التاريخية، مما جعل التاريخ عبارة عن إنشاء أدبي، وحتى مواضيع الامتحان كانت على شكل إنشاء الهدف منه الفصحى...

6 - بقدر ما كان الكتاب المدرسي المعرب خاليا من النصوص التاريخية المساعدة، بقدر ما كان مشحونا بأحد عشر ملحقا، كل ملحق يحتوي على عدد من المواد القانونية الدولية، وكمثال ميثاق جامعة الدول العربية عدد موادها سبعة عشر ثم معاهدة باردو الفرنسية. التونسية عدد موادها عشرة بتاريخ سنة 1881م والمقرر هو تاريخ القرن العشرين؟ وهكذا في ملحق الانتداب البريطاني على فلسطين سنة 1922م، ثم ميثاق الجزيرة الخضراء سنة 1906م وقس على التيه الذي كان يعاني منه مقرر التاريخ المعرب في المدرسة المغربية، وأين ما يتعلق بهوية المغرب؟

7. الكتاب المدرسي المعرب، لا يفرق بين المراجع والمصادر التي اعتمدها، وعددها اثنان وستون مصدرا أثقلت الكتاب المدرسي، والحق أنها كلها مراجع ذكرت جزافا، تشوش أكثر

مما ترشد، وأدهى وأمر تعدد الأخطاء وتكرارها، مما شوه حقيقة تاريخ المغرب وأعلامه، وحتى لا نتهم بكثرة الواردات المفضحات، أكتفي بما يأتي حول المقاومة الوطنية المسلحة القريبة منا [21] بحمل لواء المقاومة في الجنوب هبة الله بن ماء العينين، وتمكن هبة الله من دخول مدينة مراكش... واضطر هبة الله إلى الانسحاب إلى موريطانيا حيث قواعده الأصلية.

وها أنتم ترون كيف صار الشيخ (الأمير) أحمد الهيبة الذي توفي في كاردوس سنة 1927م واستمرت المقاومة بقيادة أخيه مربه ربه في الجنوب المغربي إلى سنة 1934م بمقتضى اتفاقية ثلاثاء الأخصاص، بين أيت باعمران وسلطة الحماية، فالتحق مربه ربه بالساقية الحمراء [22] وفي الكتاب المدرسي المعرب: "تزعم المقاومة في تافيلالت السيد السملالي وهو أحد الأشراف الذين اعتمدوا على تأييد قبيلة بربرية، ومات 1930- 1931م [23].

فهل هناك غموض أكثر من هذا؟ والأمير محمد بن عبد الكريم الخطابي: يرد دائما في الكتاب المدرسي تارة بعبد الكريم، وتارة بالخطابي فقط [24] أما أسماء الأماكن فقد تشوهت، فحصن "تاكروت" صار حصن تزورت، ومعركة سيدي بوعثمان بحوز مراكش صارت معركة سيدي عثمان والشهر أغسطس (اسم مؤسس الإمبراطورية الرومانية) حل محل الشهر المتداول في المدرسة المغربية، حتى ترتيب الحروف الأبجدية قد تغير، مع العلم أن المغاربة كثيرا ما كانوا يؤرخون بترتيبها، وبهذا التغيير تعذرت اليوم معرفة تاريخ كثير من الأحداث، مما يفرض تصحيح ذلك، ويستحق مجهودا جبارا لرد الاعتبار إلى تاريخ المغرب...

وحتى تاريخ إصدار ما يسمى "بالظهير البربري" 16 ماي، صار سنة 1920م بدلا من 1930م مما أدى إلى الشك في السلطة التي أصدرته عند من لا يعرف التاريخ، بالإضافة إلى إسناد هذا المصطلح إلى البربر، مع أن مصطلح الظهير خاص بجلالة الملك "وفسر في الكتاب المدرسي" بأنه يهدف إلى تنصير جماعة من المسلمين بقوة القانون" مع أن التبشير شيء، وتطبيق أزرف الأمازيغي شيء آخر.

21. ميز الكتاب المدرسي المحاربين في البادية بكلمة المقاومة المسلحة، والتي باللسان في المدن بالوطنية؟

22. يلقن هذا للمغاربة في الوقت الذي كانت حدود المملكة المغربية بوادي السنغال جنوبا.

23. في كتاب المعسول لمحمد المختار السوسي ما يرد على هذه الأخطاء وزيادة.

24. هو محمد بن عبد الكريم الخطابي الذي يحاول البعض إلحاقه بالخطاب القريشي؟

والكتاب المعرب ما زال يتكلم على الدولة المغربية باسم مراكش كمدينة منذ المرابطين، وليس كدولة مستقلة ذات سيادة، ولها تاريخ مجيد،[25] بل حتى كلمة maroc ترجمت عند الشرقيين بمراكش. حتى لا يذكر المغرب بوزنه ودوره في التاريخ[26]. وإلا فما هو مبرر لذلك؟

8 - وقع التركيز على ما يسمى غلطاً الظهير البربري وكانت الجرائد المغربية تنشره في تلك المناسبة وبأحرف بارزة، وهكذا تكفل الكتاب المدرسي بتلقين الشباب المغربي هذا الخطأ في المدرسة، بينما بعض الجرائد في المغرب، قد سهرت على تبليغ ذلك للآباء والأمهات ليعم الخطأ الوطن بكامله، وهم يعرفون الحقيقة... إلى أن اطلع المغاربة مؤخرا على الوثيقة الرسمية، وبصدور كتاب الأستاذ محمد منيب، استيقظ الجميع، فظهر الحق وزهق الباطل.[27]

رابعا: ميلاد الكتاب المدرسي المغربي المعرب رسميا: بدأ بمقرر التاريخ القديم للسنة الأولى من الثانوي سنة 1971م ومن مواصفاته:

1 . نشر تحت عنوان: وزارة الثقافة والتعليم العالي والثانوي والأصلي وتكوين الإطارات سنة1971م قام بتأليفه أساتذة معظمهم جامعيون، كلهم مغاربة [28] كما عهد النشر والتوزيع لدار الثقافة ودار الكتاب المغربيتين بالدار البيضاء. والحق أن هذا الكتاب سليم، من حيث الشكل والمضمون، ومن حيث اللغة والمادة التاريخية المتعلق بتاريخ الآخر...

وعلى كل حال فالكتاب مغربي بمؤلفيه ومؤرخيه، باستثناء فلتة وقعت من ذي مروءة عثر، فكادت تعصف بالكتاب كله، إلى حد جمع الكتاب بعد توزيعه من المدارس كلها، لأن شخصا ما في فاس عزم على رفع الدعوى ضد الكتاب المدرسي، بدعوى ورود عبارة من شأنها أن تزعزع عقيدة ابنته في المدرسة؟

2 . فلتة تهدد العقيدة: وردت في الكتاب المدرسي وهي عبارة كتبت هكذا ولد عيسى ابن مريم ببيت لحم، في أسرة متواضعة، حيث كان أبوه نجارا بدلا من كان متبنيه نجاراً مع أن عنوان الفقرة أعلاه في الكتاب، وبخط واضح هكذا السيد المسيح هو عيسى ابن مريم،

25 . مازال مشاعا في مؤلفات العرب الشرقيين كأنه مازال مقاطعة تابعة لبني أمية....

26 . يراجع هذا التكريس في ترجمة كتاب روم لاندو كمثال متعمد.

27 . الظهير البربري أكبر أكذوبة سياسية في المغرب المعاصر دار أبي رقراق للطباعة والنشر.

28 . حذفت أسماء هولاء المؤلفين من الطبعة الثانية بلا مبرر معروف، فبقي الكتاب المدرسي بدون مؤلف...

اختاره الله لإصلاح ما فسد من شؤون الناس فقامت الدنيا ولم تقعد، وصدر الأمر بجمع الكتاب في جميع الثانويات، مع أن متزعم الدعوة يعرف أن حاكي الكفر ليس بكافر، قال تعالى: «وقالت اليهود عزير ابن الله، وقالت النصارى المسيح ابن الله، ذلك قولهم بأفواههم».[29]

خامسا: يقصد بالمقدس في الكتاب المدرسي كل نص يتعلق بالكتب السماوية: وتأتي هذه الصعوبات من جوانب مختلفة.

1 ـ منها ما يتعلق بالمحافظة على كتابة النص التقليدية ورسمه المعهود، من حيث الإثبات والحذف والإمالة، مثلا من لم يحفظ رسم القرآن، ستخلق لديه نقطة الإمالة إشكالا، مثال ذلك كلمة يوحى في القرآن، توضع نقطة كبيرة للإمالة تحت الحاء، فيختلط الأمر على غير المتمرسين برسم القرآن، كما كتب في مصاحفنا المعهودة، وهكذا في كلمتي أبقى فتشقى ...مما يفرض تعود التلميذ على تلاوة المصحف بشكل يخالف أسلوب كتابة الدرس.

2 ـ ومما أثار الجدال أيضا ورود فقرة من القرآن في الطبعة الأولى هكذا : «قال إني عبد الله آتاني الكتاب وجعلني نبيئا وجعلني مباركا...»[30]. إذ لم ترد في الكتاب المدرسي «قال تعالى» وبعد المراجعةأزيلت الآية الأولى كلها، وحلت محلها بعد قوله تعالى:إذ قالت الملائكة يامريم إن الله يبشرك بكلمة منه، اسمه المسيح عيسى ابن مريم ..[31]. ورغم التعديل، في مراجعة الكتاب الأول، فقد وردت الآية أعلاه ولم تتصدر بقول تعالى بل قالت الملائكة...

3 ومنذ 1971م برزت مراقبة تصحيح كتابة الآيات القرآنية كما هو الواجب: وذلك لأن القرآن ينعت بكتاب كريم، كما أن العهد القديم ينعت بكتاب مقدس، وقول الرسول يحلى بحديث شريف، لكن اختلط الأمر حاليا ..

وحتى الأشخاص يوصفون بغير المتواتر، فلم يعد علي بن أبي طالب، يحلى بكرم الله وجهه، فصار مقدسا، فكانت كلمة المصطفى عند المغاربة، خاصة بالرسول، بحيث متى ذكرت، قال المستمع (ص) فصارت اليوم مشتركة بين الأفراد...

---

29. سورة التوبة الآية 30.

30. سورة مريم الآية 29.

31. سورة آل عمران الآيات 45-47.

4 ـ هل كان الكتاب المدرسي المعرب يساوي في التحقيق بين النصوص المقدسة في الكتاب المدرسي؟ لنلاحظ: ما وقع في درس ظهور الديانات حيث وردت نصوص من الكتب السماوية: من ذلك نصوص من الإنجيل موافقة مع القرآن، فهل تم تصحيحها لنفس الاعتبار السابق في القرآن؟ أم أن صاحب الدعوة السابقة بفاس لا يدرك ذلك ؟ أو تعمد السكوت، أو أسكت عمدا عما سوى القرآن؟.

5 ـ لنلاحظ: ورد في الكتاب المدرسي هذا النص من الإنجيل: "وكان رؤساء الكهنة وكل المحفل يلتمسون على يسوع شهادة ليقتلوه فلم يجدوا، لأن الكثير كان يشهد عليه زورا ولم تتفق الشهادات ثم وقف قوم يشهدون بالزور ويقولون: إننا سمعناه يقول: إني أنقش هذا الهيكل المصنوع بالأيدي وفي ثلاثة أيام أبني آخر غير مصنوع بالأيدي.[32]

وفي العهد الجديد "وكان رؤساء الكهنة والمجمع كله يطلبون شهادة على يسوع ليقتلوه فلم يجدوا لأن كثيرين شهدوا عليه زورا ولم تتفق شهاداتهم ثم قام قوم وشهدوا عليه زورا قائلين: نحن سمعناه يقول: إني أنقض هذا الهيكل المصنوع بالأيادي وفي ثلاثة أيام أبني آخر غير مصنوع بأياد.[33]

وبمقارنة النصين تظهر لنا الصعوبات والمراحل التي مر منها الكتاب المدرسي للتاريخ، لأنه يريد أن يبلغ التاريخ، ومع ذلك تحدى إلى أن يصل إلى ما كان عليه اليوم، وهو تقدم كبير.

6 – وصية صاحب الجلالة المغفور له الحسن الثاني إذ قال: "إن التعليم هو الشيء الذي يجب إعادة النظر فيه على ست أو سبع سنوات فلتكن سنتنا هذه بداية لإعادة النظر" من إحدى توجيهات الملك المرحوم.

سادسا : تطور الكتاب المدرسي بالنسبة للاجتماعيات؟

1 – من حيث عدد دروس التاريخ في الكتاب المدرسي لسنة 1971م هناك 25 درسا، وفي مقرر سنة 2004م تقلص عدد الدروس إلى 12 درسا، وفي الجغرافية 11 درسا، ومعنى ذلك أن عدد دروس التاريخ كان يعادل عدد دروس المادتين معا، كما أن لكل مادة من مواد الاجتماعيات (التاريخ والجغرافية والتربية الوطنية) كتابها الخاص، وكانت التربية

32 . إنجيل مَرقُسْ فصل 14.

33 . الإصحاح 14..

الوطنية تسند أصلا لأستاذ المادة العربية، ثم أسندت حاليا لأستاذ الاجتماعيات، على حساب التاريخ والجغرافية، فصار الكتاب المدرسي يحتوي على المواد الثلاث، مما جعل إعداد ثلاث دروس ناقصا ومتعبا ...

2 – ظهرت عدة عناوين في الكتاب المدرسي، كثيرا ما تطرح تساؤلات لدى التلميذ، كما تصدم الأستاذ، مثال ذلك، سكان شمال إفريقيا الأولون هم البربر، جاءوا من اليمن أو من الشام؟ ثم صارت الجملة فيما بعد هكذا: سكان شمال إفريقيا الأقدمون...من الشرق،...وأصبحوا يمثلون السكان الأصليين؟ وبعد هذا التشكيك يأتي درس آخر هكذا: إفريقيا الشمالية بين قرطاجة وروما؟ ثم يرسخ ذلك بدرس ثالث هكذا: إفريقيا الشمالية في عهد الرومان؟ فأين الأمة المغربية في وطنها تامازغا؟ ولا يخفى تأثير هذا التوجيه على الفكر المغربي.

فإذا أضيفت مصطلحات أخرى منفرة في الكتاب المدرسي كالعناوين الكبرى مثل كلمة 'البربر' التي تفسر جيدا للتلميذ تفسيرا منفرا، وفي الكتاب المدرسي المعرب ولأول مرة ظهرت كلمة أمازيغ وبدون تفسير سنة 1971م. ولا يخفى تأثير ذلك في نفسية المتلقي، وكنا نلاحظ فريقا من التلاميذ يعتز بأنه أصل في وطنه، ولكن عندما تفسر له كلمة البربر على أنها تعني الهمجية، أو كلاما غير مفهوم، مثل بربر التيس...ترى التلميذ ينفر من ذلك ويفهم أن لا لغة له ؟..

3 ـ وفي الكتاب الحالي قد تغير هذا المصطلح، وربما اختفى رواجه في القسم نهائيا، كما في مقرر سنة 2004م. فقد ترسمت كلمة أمازيغ. ومقاومة الممالك الأمازيغية، ورد الاعتبار للملك الأمازيغي يوبا الثاني، كما أبرز الكتاب المدرسي موسوعة هذا الإمبراطور الأمازيغي الكبير، إلى غير ذلك من النعوت الدالة على الوعي بالذات.

4 ـ توازن بين الاستشهاد بالنص من الكتب المقدسة: حيث استشهد بستة نصوص ثلاثة من القرآن الكريم، وثلاثة من الإنجيل، بينما أهملت التوراة تماما، في الكتاب الأول. أما في الكتاب الحالي، فهناك نصان من القرآن، ونصان من التوراة، ونصان من الإنجيل. وكلها كتب سماوية يجب الإيمان بها، كما يجب الإيمان بجميع الرسل، 'لا نفرق بين أحد من رسله'(34)

34 . سورة البقرة الآية 285.

النتائج العامة منها:

. * يقال: التاريخ سيف ذو حدين، ولا يخجل، لذلك يخاف منه من لا تاريخ له...

. * التاريخ من المواد الحاملة للثقافة، وبواسطته تستمر الأمة وتتقوى اللغة...

.* قد ظهر تطور محمود في مقرارات التاريخ، لكنها غير كافية...

.* ينبغي أن يساير مقرر الاجتماعيات تطور تفتح المغرب في اتجاه إيجابي.

. * ينبغي التأكيد في الدروس الاجتماعية على التطبيقات الميدانية...

.* أنسب نصوص في الكتاب المدرسي هي المأخوذة من المصادر التاريخية.

. * الكتاب المدرسي مولود جديد، (طبعة 2004م) ولأن مجهودا كبيرا قد بذل، بقي أن ننتظر تكيف التلميذ والأستاذ معه داخل القسم، وبالتالي ننتظر النتائج، وتبقى مراجعة الكتاب المدرسي في جميع المواد مطلوبة باستمرار.

. * متى يمكن أن يقرأ التلميذ المغربي تاريخ وطنه بلغة أمه الأمازيغية؟ وتلك مهمة الجميع لتحقيق مغزى خطاب أجدير لصاحب الجلالة: «إن النهوض بالأمازيغية مسؤولية وطنية».

المـالك الأمازيغية في المقررات التعليمية بين إبراز التفوق الأجنبي وغياب المؤشر الدال على التاريخ والثقافة الأمازيغية[1]

ذ. سعيد البوزيدي
جامعة ابن طفيل - القنيطرة

مكن الإصلاح الجامعي من إدراج مادة الممالك الأمازيغية ضمن مسلك التاريخ والحضارة في الجامعة المغربية، وكان من الضروري العمل على تدريس هذه المادة وفق أهداف وطنية ترمي إلى إعادة الاعتبار إلى التاريخ القديم وإلى الهوية المغربية التي تقوم على تعدد الثقافات. كما مكن إدراج هذه المادة من فتح النقاش على مصراعيه في الأوساط الطلابية بعدما كان منحصرا بين الأوساط الثقافية والجمعوية، خصوصا بعد الخطاب الملكي بأجدير في 17 أكتوبر 2001 وإصدار الظهير الشريف المحدث والمنظم للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. فكان لهذه الخطوة الإجرائية دور في مأسسة الهوية الأمازيغية كمكون أساسي للثقافة الوطنية وتراث ثقافي زاخر، شاهد على حضورها في كل معالم التاريخ والحضارة المغربية [2].

فكان من الضروري الانكباب، وبشكل أكاديمي، على التعريف بالثقافة الأمازيغية وخصوصا الجانب التاريخي منها باعتباره الأرضية الأساسية التي تُمدنا بمرجعية اعتمد عليها في بلورة الهوية الثقافية الأمازيغية، ومن ثم أدرجت مادة الممالك الأمازيغية ضمن وحدة تاريخ شمال إفريقيا القديم. ونظرا لغياب مجموعة من الأسس المعرفية والبيداغوجية سواء لدى الطالب، أو

1 . مُقرر في رحاب الاجتماعيات، السنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي، كتاب التلميذ، مكتبة السلام الجديدة، الدار البيضاء، 2003
2 . مُقتطف من الخطاب الملكي بأجدير المحدث والمنظم للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية في 17 أكتوبر 2001.

حتى عند بعض المدرسين يقع خلط في تلقين هذه المادة مما يحول دون أداء الدور المنوط بها ومساهمتها في الرقي بالإصلاح الجامعي الذي يرمي إلى تعميم المعرفة، فكان من الضروري الوقوف على بعض مكامن الخلل من أجل تقديم اقتراحات ترمي إلى المساهمة في ترسيخ الهوية الثقافية في المؤسسات التعليمية. وحيث إن هذه المداخلة ترمي إلى تقييم مقررات التعليم فإننا سنعمل على تتبع مكانة الممالك الأمازيغية في المقررات التعليمية الثانوية قصد الوقوف على الحصيلة المعرفية التي يتلقاها التلميذ قبل التحاقه بالجامعة.

إن أولى الملاحظات التي تثير الانتباه هي طبيعة تكوين أساتذة الاجتماعيات، فمن خلال بحث ميداني بإعداديتين بمدينة القنيطرة [3] على عينة تتكون من 22 أستاذا للاجتماعيات نلاحظ أن 10 منهم لهم إجازة في الجغرافية و12 في التاريخ هيأوا إجازاتهم إما في التاريخ الحديث أو المعاصر، ومن ثم نلاحظ الغياب التام للتاريخ القديم. كما أبان البحث الميداني أن تدريس مقرر التاريخ القديم يعتمد على تلخيص ما تقدمه المقررات التي تعتمدها الوزارة وبالتالي ليس هناك اجتهاد. وينتج عن هذا الخلل ضعف في العطاء نظرا لخصوصيات المادة التي تقتضي الإلمام بمجموعة من الأدوات المعرفية التي تفتح باب الغوص في الحقل المعرفي للتاريخ القديم.

وأبانت نتائج الاستطلاع نفسه على عينة من 100 تلميذ تنتمي إلى شعبة الآداب العصرية أن الدروس المرتبطة بالتاريخ القديم تشكل عقبة من حيث الأسماء والمصطلحات المُتداولة والبعد الزمني للفترة المدروسة وكذا الإحساس بالطابع الأجنبي لهذه الفترة من تاريخ المغرب القديم. ويشكل درس الممالك الأمازيغية أولى الدروس الذي يجد فيه التلاميذ ذاتهم التاريخية من حيث طبيعة الموضوع وارتباطه المجالي بشمال إفريقيا على العموم والمغرب على الخصوص.

مكننا هذا البحث الميداني من الخروج بمجموعة من الملاحظات ساعدتنا على فهم أعمق لإقبال الطلبة في الجامعة على مادة الممالك الأمازيغية، وفي الآن نفسه، صعوبة التجاوب معها من حيث المعطيات المعرفية. فتبين لنا أن هناك مجموعة من العوامل لا تزال تحول دون ترسيخ الثقافة والتاريخ الأمازيغي في المناهج التعليمية ومنها:

3. إعدادية ابن بطوطة وإعدادية محمد الخامس بالقنيطرة.

- أن الثقافة والتاريخ الأمازيغي لا يزال في مرحلة البداية في الأوساط التعليمية، وأن الكثير لا يزال ينظر إليه بنظرة يطبعها التحفظ نظرا لتوظيف هذا الجانب في السابق في المجالات السياسية والجمعوية قصد تحقيق أغراض أخرى مما يحول دون التعامل التلقائي مع الثقافة والتاريخ الأمازيغي كمكون رئيس في الهوية المغربية؛

- ضعف نشر المعرفة التاريخية الأمازيغية القائمة على إبراز المؤشر الدال على تجدر الهوية المغربية والمؤسسة الملكية انطلاقا من ظهور الممالك الأمازيغية (4). وتبقى الصورة البارزة في الثقافة الأمازيغية مرتبطة بالمظاهر والتقاليد والعادات التي تطبع جهات من المغرب لا تزال تحافظ على خصوصياتها. ويساهم انتشار هذه الثقافة في حجب الجانب التاريخي عن المخيلة، وتكرسها طبيعة المادة التاريخية التي تقدمها المقررات الدراسية؛

- قلة انتشار المراجع التي يتم اعتمادها في تناول تاريخ الممالك الأمازيغية وطابعها الأكاديمي. فإلى عهد قريب كانت هذه المواضيع حكرا على الدراسات الأجنبية ومجموعة من الأطروحات الجامعية التي تناولت تاريخ الممالك الأمازيغية، الأمر الذي يحول دون تعميمها ووضعها رهن إشارة المُدرس والتلميذ قصد رفع اللبس في معرفة تاريخ الممالك الأمازيغية؛

- وتساهم راهنية الموضوع وحساسيته في تناوله بشكل سطحي لا يتجاوز تلخيص الإشارات الواردة في المقررات التعليمية. وقد كان لاستغلال هذا الموضوع في الفترة الاستعمارية وكذا الفترة اللاحقة، أثر عميق لتكريس النفور منه، حتى إن البعض يرى في تناول موضوع الممالك الأمازيغية بعدا إيديولوجيا أكثر منه معرفيا يصبو إلى إعادة الاعتبار إلى الهوية المغربية منذ أصولها الأولى؛

- أخيرا، فإن وسائل الإعلام هي الأخرى تساهم في تكريس هذا المنظور الضيق للثقافة والتاريخ الأمازيغي من خلال إبراز الجوانب القائمة على الفرجة والتسلية على حساب الجوانب التاريخية، التي يتم ربطها بالآخر الذي عمل على إدماج الأمازيغ ضمن مقوماته الحضارية. وهذا ما تعكسه بوضوح البرامج الوثائقية وحتى نشرات الأخبار التي تجعل من الأمازيغ مجموعات متفرقة تقتضي مخاطبتها بعموميات تمكنها من التعرف على مُجريات الأحداث الوطنية والعالمية.

4 . Camps, G. Rex Gentium Maurorum et Romanorum. Recherches sur les royaumes de Maurétanie des VIe et VIIe s. AntAfr, 1984, 20, p. 183-218.

تدفعنا هذه الملاحظات إلى محاولة الغوص في أسباب هذا التحفظ غير المعلن عن تناول تاريخ الممالك الأمازيغية في البرامج التعليمية والتربوية. ويبدو، من خلال بعض الأبحاث الميدانية في الأوساط التعليمية، أن هناك تضافرا لمجموعة من العوامل الثقافية والاجتماعية، ومنها على الخصوص، تكريس المقولة المشهورة في ذهن التلاميذ في المراحل الابتدائية، أن سكان المغرب الأقدمون هم "البربر أبناء مازغ أتوا من الجزيرة العربية عن طريق الحبشة ومصر". إن تثبيت هذه الفكرة في ذهن الطفل يعد ثابتا يصعب في اللاحق تصويبه، وذلك من خلال ثلاثة عناصر تنطلق من استعمال مصطلح البربر عوض الأمازيغ، ثم ربطهم بالجزيرة العربية، مهد الحضارات والديانات، وأخيرا هجرتهم إلى المغرب؛ مما يجعل منهم دخلاء وغرباء هم الآخرون على هذا المجال الجغرافي، وأن مجيئهم كانت وراءه دوافع تكشف عنها طبيعتهم "البربرية" التي دفعتهم إلى التنقل نحو الغرب في انتظار اللحاق بهم في المراحل اللاحقة من تاريخ المغرب والعمل على تحضرهم.

ومما يزيد من تكريس هذه الصورة تقزيم مساهمة الأمازيغ في المنتوج الحضاري والفكري للحضارات المتوسطية بالمقارنة مع باقي الحضارات الأخرى، حتى أن بعض الدروس التي تتجرأ على تناول هذا الموضوع تعمل على ربط الأمازيغ بالفينيقيين والقرطاجيين أو بالرومان. وهكذا نجد تركيزا على الحضارة المصرية القديمة ومقوماتها، لكن دون الإشارة إلى الروابط التي كانت تجمعها مع القبائل الليبية؛ على الرغم من أن المصريين يجعلون من القبائل الأمازيغية القوى الغربية التي ساهمت في بناء معالمها الحضارية وواجهت معها الأخطار التي كانت تطل عليها من جهة الشرق. بل أكثر من هذا فإن فضل الأمازيغ على الحضارة المصرية قد تجاوز الجانب الأمني إلى الجانب الحضاري عبر اختراع العجلة التي مكنت الحضارة المصرية وغيرها من الرقي عبر ابتكار وسيلة إنتاج الطاقة وهذا ما تشهد به النقوش والرسوم الصخرية في المجالات الصحراوية لشمال إفريقيا.

وتوالت هذه النظرة الضيقة للأمازيغ، مع تناول الحضارات المتوسطية التي احتك بها الأمازيغ ومنها الفينيقية والقرطاجية. وما يكرس هذه النظرة استغلال نص هيرودوت حول المعاملة التجارية القرطاجية الأمازيغية والذي يقول فيه "كان القرطاجيون ينزلون بضائعهم

على الشاطئ، ثم يعودون إلى سفنهم ويستعملون الدخان لإشعار الأهالي سكان المغرب الذين يضعون كمية من الذهب بجانب البضائع، ثم يبتعدون فيرجع التجار القرطاجيون ويفحصون الكمية الذهبية، فإذا ما أرضتهم حملوها وانصرفوا ... (5). يتم استغلال هذا النص لإبراز التفوق القرطاجي على المستوى الاقتصادي والثقافي والحضاري على الأمازيغ، ويجعل من هؤلاء قوما يعتمدون على ما يجود به عليهم القرطاجيون وفق منظورهم. فإليهم تبقى كلمة الفصل في رفض أو قبول كمية الذهب المقابلة للبضاعة المعروضة، وأن الأمازيغ لم يكونوا قادرين على التواصل مع القرطاجيين؛ وتقتصر العملية التجارية على المقايضة فقط، على الرغم من أن السواحل المتوسطية والأطلسية تشهد على استقرار وتعايش القرطاجيين والأمازيغ. ويعود استغلال هذه النصوص التاريخية إلى الفترة الاستعمارية التي كانت ترمي إلى ترسيخ الأطروحة الاستعمارية التي تجعل من ساكنة المغرب أهالي متوحشين لم يستطيعوا التواصل مع الحضارات الأخرى مما جعلها على الدوام على هامش الحضارات.

وتترسخ هذه الفكرة مع السيطرة الرومانية على شمال إفريقيا، إذ يتم ربط الممالك الأمازيغية بالمقاومة والتركيز فيها على العلاقة التي كانت تجمع الملوك الأمازيغ بالسلطة الرومانية. وما يزيد من تأكيد هذه الفكرة الإشادة بالأعمال الكبرى للرومان في شمال إفريقيا كإقامة الليمس وتوسيع المدن التي تنعت بالرومانية على الرغم من أصلها الموري (6). وأخيرا إثارة الانتباه إلى الأعمال التخريبية التي نتجت عن الثورات الأمازيغية التي ساهمت في جلاء الرومان لتعود بلاد الأمازيغ إلى الغوص في مرحلة العصور المظلمة كما يحلو للباحثين الأجانب نعت الفترة السابقة لدخول الإسلام إلى شمال إفريقيا (7).

---

5. تجدر الملاحظة إلى أن هذا النص التاريخي مبتور وبالتالي لا يؤدي معناه الصحيح الذي يندرج ضمن تجارة المقايضة التي كان القرطاجيون يقومون بها. وفيما يلي النص الكامل قصد المقارنة' يحكي القرطاجيون أيضا ما يلي: يوجد في ليبيا، فيما وراء أعمدة هرقل بلد يقطنه أناس. وعندما يصل القرطاجيون عند هؤلاء الأقوام ينزلون بضائعهم ويرتبونها على طول الساحل، ثم يصعدون إلى مراكبهم ويشعلون النيران ليتكون الدخان. وعندما يرى الأهالي الدخان يقدمون إلى شاطئ البحر ويضعون الذهب أمام البضاعة ويبتعدون. عند ذلك ينزل القرطاجيون من مراكبهم ويقومون بالمراقبة: فإذا تبين لهم أن الذهب كان مساويا لثمن البضائع فإنهم يأخذونه وينصرفون، وإلا فإنهم يصعدون إلى مراكبهم وينتظرون. حينئذ يعود الأهالي مرة ثانية ويضيفون الذهب على ما وضعوه إلى أن يتفقوا. فلا هؤلاء ولا أولئك يتميزن بعدم الاستقامة، إذ لا يلمس القرطاجيون الذهب ما دام لا يبدو لهم يؤدي ثمن بضائعهم، كما أن الأهالي لا يلمسون البضائع قبل أن يكون القرطاجيون قد أخذوا الذهب.' هيرودوت، الكاتب الرابع، 196

(6). Arharbi. R.. Contribution à l'établissement de la carte archéologique de la Maurétanie occidentale à l'époque mauritanienne. Thèse pour l'obtention du diplôme de 3ème cycle des sciences de l'archéologie et du patrimoine. 2003, INSAP. Rabat

(7). Akerraz, A. Volubilis et les royaumes berbères indépendants. BAM. 18,1998, p. 329-331.

يتبين إذن أن المنتوج الفكري الذي يتم اعتماده في المقررات الدراسية يزكي أطروحة فضل الحضارات الأخرى على الأمازيغ لإدخالهم إلى التاريخ لا عن طريق العلاقات المتبادلة ولكن عن طريق التفوق المفروض في اتجاه إخراج ساكنة شمال إفريقيا من بربريتهم، مما يجعلها لا تختلف في العمق عن المناهج التعليمية التي كانت سائدة في الفترة الاستعمارية مع فارق استعمال بعض المصطلحات التي أصبحت ثابتة في المناهج التعليمية والثقافية.

كما يساهم غياب إبراز الآثار المادية للممالك الأمازيغية في تكريس هذا المنظور، إذ يتم ربط كل المواقع الأثرية بالحضارات الأجنبية، فهي إما فينيقية قرطاجية أو رومانية ومن ثم فإن الأمازيغ لم يعملوا إلا على تخريبها، ولا أدل على ذلك من الحالة التي توجد عليها الآن. وتذهب مجموعة من الدراسات الأركيولوجية إلى التأكيد على أصولها المورية وتؤكد أن اللقى والآثار التي تشهد على تواجد الحضارات الأخرى دليل على قابلية الأمازيغ للتعامل مع مختلف الحضارات المتوسطية مما ساهم في خلق أواصر التواصل مع مُختلف الشعوب منذ أقدم العصور.

وأخيرا نلاحظ غياب المؤشر الدال على التاريخ والثقافة الأمازيغية في البرامج التعليمية، إذ تظهر الفترة القديمة غابرة في التاريخ وأن مساهمتها لا تتجاوز الإقرار باستقرار أقوام قادمة من مناطق أخرى في منطقة شمال إفريقيا والتي ظلت إلى فترة قريبة بلاد العجائب والغرائب تستقطب المغامرين والمغضوب عليهم، حتى تمكنت حضارات أخرى من إخراجهم من وضعيتهم على الرغم من المقاومة.

وحتى نتقرب أكثر من هذه الإشكالية فإننا سوف نتوقف عند المادة التاريخية التي تقدمها المقررات التعليمة للسنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي لا قصد انتقاد مناهجها التربوية ولكن من أجل الوقوف على غياب إبراز المؤشر الدال على مساهمة الممالك الأمازيغية في بناء الحضارة المتوسطية منذ الفترة القديمة وتكريس الهوية المغربية القائمة على التواصل مع الآخر. وسنعتمد على المحور الأول الذي يرمي إلى تقديم نماذج من الحضارات القديمة تشمل حضارة بلاد الرافدين وحضارة مصر القديمة والحضارة الإغريقية والمغرب القديم: الفينيقيون والقرطاجيون وأخيرا المغرب القديم: الممالك الأمازيغية ومقاومة الرومان.

إن من أهم الملاحظات التي تثير الانتباه هو التصنيف الذي تم وضعه عبر تجريد المغرب القديم من نعت الحضارة والاكتفاء بربطه بالقوى الأجنبية: فينيقية قرطاجية ورومانية وفي ذلك إقبار لكل ما من شأنه أن يجعل من تاريخ المغرب القديم في نفس مستوى الحضارات

الأخرى وتكريس للأطروحة التي تجعل فضل دخول المغرب إلى التاريخ يعود بالأساس إلى توسعات الحضارات المتوسطية الأخرى على حساب الممالك الأمازيغية (8). يضاف إلى هذا أن الوسائل التوضيحية تجعل من بلاد الأمازيغ كلها مرتبطة بالقوى الأجنبية إما عن طريق المجالات الجغرافية أو عن طريق الشخصيات التي طبعت الأحداث التاريخية. وبذلك فإن الصورة العامة التي نخرج بها من خلال تصفح المقرر هي طغيان العناصر التاريخية الأجنبية على حساب المحلية سواء على مستوى العناوين أو على مستوى وسائل الإيضاح، الأمر الذي يؤدي إلى غياب المؤشر الدال على مكانة الممالك الأمازيغة في ترسيخ الهوية المغربية.

وما يُكرس هذه الوضعية ضعف الوسائل البيداغوجية وخصوصا منها النصوص التاريخية والخرائط، فهي غالبا ما تكون مستقاة من مراجع غير متخصصة، الأمر الذي يؤدي إلى ضعف الأداء المعرفي في ترسيخ الثقافة والهوية الأمازيغية. كما أن الجداول التوضيحية يطغى عليها تداخل المستويات الكرونولوجية والحضارية مما يعوق فرز مراحل الممالك الأمازيغية ضمن الصيرورة التاريخية للمغرب القديم خلال الفترة القديمة. وأخيرا فإن طبيعة التداريب والتمارين المُقترحة تذهب في اتجاه تعميق البحث والمعرفة التي تم تحديد إطارها ضمن المقرر المعتمد عوض الحث على الحفر في الهوية المغربية القائمة على التفاعل الحضاري.

انطلاقا من هذه القراءة الأفقية لمادة الممالك الأمازيغية ضمن المقررات التعليمية يمكن الخروج بمجموعة من الملاحظات وتتمثل في:

1. غياب المؤشر الدال على التاريخ والثقافة الأمازيغية في المناهج التعليمية، يستدعي العمل على تقويته من خلال التركيز على تاريخ المغرب القديم وربطه بالحضارات المتوسطية التي تفاعل معها؛
2. العمل على إبراز الأسس الحضارية التي ساهمت في تكوين الهوية المغربية من خلال ربط الأحداث التاريخية بنتائجها على المستوى السياسي والاجتماعي؛
3. ضرورة إدخال الوسائل المادية، وخصوصا علم الآثار، قصد تمتين الشواهد الأدبية التي تبقى ضعيفة في أداء وظيفتها الإشعاعية؛
4. وأخيرا، ضرورة إعطاء مزيد من الحيز الزمني للتاريخ القديم ضمن المقررات التعليمية، والعمل على إبراز الدور الإيجابي للتاريخ والثقافة الأمازيغية عبر مختلف مراحل تاريخ المغرب.

8 . Euzennat, M., Grecs et orientaux en Maurétanie tingitane. Ant Afr, 1971, 5, p. 161-178

المصادرالمغربية للوثائق النصية في الكتاب المدرسي (نموذج: مقرر التاريخ في المستوى الأول من البكالوريا) دراسة نقدية

د. أحمد بن المبارك أبوالقاسم

باحث، تزنيت

أولا، مدخل تمهيدي:

تعتبرالوثائق المادة الخام التي بدونها لا يمكن صناعة التاريخ تأليفا، ودراسة وتحليلا، واستنتاجا وتفسيرا للظواهر والأحداث.

والوثائق التي هي مجال حديثنا الآن هي النصوص التاريخية المنقولة من المصادرالمغربية، لتكون شواهد على أحداث ووقائع وظواهرفي تاريخ المغرب المقرر في الكتاب المدرسي الذي عيناه في عنوان هذا العرض.

فالأمر – إذن – يتعلق بالوثائق المكتوبة سلفا، وكانت قبل أن تنقل إلى الكتاب المدرسي تدوينا تاريخيا لأحداث ووقائع ومظاهر، وقضايا قد عرفها المغرب في عهد مدونيها أو قبله، فنقلها الكتاب المدرسي للاستشهاد بها على توكيد صحة ما يقدمه للنشء. ولهذا نتساءل: ماهي الحدود التي يجب مراعاتها في النصوص الوثيقية الاستشهادية تلك؟ وهل خضع الكتاب المدرسي لتلك الحدود ونهج التأليف وشروطه العلمية والتربوية في أثناء اختيار ونقل النصوص التاريخية الوثيقية، كي تؤدي وظيفتها التاريخية والوثيقية، والتربوية؛ أو التعليمية والتعلمية ؟

يرى المشتغلون بالتاريخ من المعاصرين، أن قيمة المؤرخ تكمن فيما يملك أو يعرض من الوثائق، وفي مدى قدرته على اختيار المصادر الأساسية والاستنباط منها، واكتشاف ذخائرها.

ولنا أن نتساءل أيضا: هل محترفو التاريخ من المعاصرين يحسنون التصرف بأمانة ودقة علمية في تعاملهم مع الوثائق التي يتنافسون في احتكارها، ومع المصادر الأمهات التي ينقلون منها؟

ليس هدفنا أن نشكك في ثقة الأوفياء للعلم، والمؤدين لأماناتهم بصدق وإخلاص، الحريصين على الدقة العلمية؛ فيما يقولون وما ينقلون انطلاقا من المصادر والوثائق؛ وإنما نسعى إلى البحث عن مدى توفر الشروط العلمية والتربوية في النصوص الوثيقية التي وظفها المقرر المدرسي في التاريخ، كما هو الآن، في المستوى الأول من البكالوريا المغربية.

ثانيا، أهم المصادر المغربية المعتمدة في الكتاب المدرسي الذي درسناه:

قد اخترنا الحديث عن المصادر المغربية لأسباب ثلاثة:

أولها، حصر الموضوع في تدريس تاريخ المغرب ولذلك؛ فالمصادر المغربية أولى بالذكر والاعتبار لأنها أوثق صلة بالموضوع، وأهم من غيرها في الاعتماد لدى الاستشهاد.

وثانيها، التنبيه على بعض الأخطاء المرتكبة في الكتاب المدرسي، سواء فيما يتعلق بالمصادر، أوفيما يتعلق بالوثائق النصية المنقولة.

وثالثها، تيسير الرجوع إلى بعض تلك المصادر لمن رغب في المقارنة بين محتوى النصوص الوثيقية المنقولة، وبين أصولها في مصادرها، لملاحظة أسلوب تعامل الكتاب المدرسي معها، والأخطاء العلمية والتربوية التي ارتكبها الناقلون.

وتتميما للفائدة العلمية نقدم الجدول التالي لتوضيح المصادر المغربية المحال عليها في نصوص التاريخ، وهو مبيان يوقفنا على عناوين المصادر كاملة، وعلى عدد النصوص المنقولة في كل منها ويلي ذلك ملاحظات توثيقية لم ترد في الكتاب المدرسي أو وردت ناقصة أو غير صحيحة:

المصدر	المؤلف	الفترة	ع.النصوص	ملاحظات
. وصف إفريقيا.ج1	الحسن الوزان	السعدية	01	ترجمة محمد حجي ومحمد الأخضر. (دار الغرب الإسلامي ط2. 1983).
2- نزهة الحادي في أخبارملوك القرن الحادي	محمد بن الحاج محمد بن عبد الله الإفرا ني الصغير	نفسها	08	تقديم وتحقيق عبد اللطيف الشاذلي، (النجاح ط1. 1998. ذكر ابن سودة في دليله أن المؤلف كان يسكن مدينة مكناسة الزيتونة، وأن الكتاب طبع على الحرف بالرباط 19331352باعتناء جور كلان
3- تاريخ الدولة السعدية التكمدرتية	مؤلف مجهول	نفسها	02	حققه: د. اليزيد الراضي. ط.1.سلا 2000.
4- الفوائد الجمة في إسناد علوم الأمة	عبد الرحمن بن محمد التمنارتي سليمان بن محمد الحوات الشفشاوني	أواخر السعدية وبداية العلوية	01	حققه د. عبد الرحمن كاظمي، في إطار:د.د.ع، وتوجد مرقونة بخزانة كلية الآدا ب بالرباط.
5البدور الضاوية في التعريف بالسادة أهل الزاوية الدلائية	إبراهيم بن علي الحساني السوسي	السعدية	01	حققه:د.عمر أفا، فأرفقه بخريطة مهمة جدا تحدد جغرافية أمهات القبائل السوسية
6 - ديوان قبائل سوس	محمد بن أحمد أكنسوس الوزير	العلوية	01	طبع الجزء الأول منه مؤخرا بعناية حفدة المؤلف حققه العلامة:عبد الله كنون، فطبع بتطوان 1964, ثم حققه د.عبد الكريم كريم فنشرته وزارة الأوقاف
7 -الجيش العرمرم الخماسي في دولة أولاد مولانا علي السجلماسي	عبد العزيز بن محمد الفشتالي الشاعر	السعدية	03	حققه:رشيد الزاوية فنشرته وزارة الثقافة1992
		العلوية		هذا الكتاب عبارة عن جولات مختلفة خارج المغرب حققه: عبد الكريم الفلالي، 1991
8 - مناهل الصفاء في أخبار الملوك الشرفاء	بلقاسم بن أحمد الزياني للمؤلف نفسه	نفسها	05	

9 - البستان الظريف في دولة أولا د مولاي الشريف	نفسه		01	مخطوط:بخزانة ابن زيدان وبالخزانة العامة في الرباط تحت رقم: 1275. وهونسخة مكبر من البستان الظريف؛ كما قال عبد السلام بن سودة.
10- الترجمانة الكبرى في أخبار المعمور برا وبحرا.	نفسه أحمد بن خالد الناصري	نفسها	01	مخطوط بالخزانة العامة تحت رقم: 658 وقد طبع منه القسم الخاص بالعلويين بفرنسا1885 مع ترجمة بالفرنسية بعناية بأ.هوداس.
11- الروضة السليمانية في ملوك الدولة العلوية ومن تقدمها من الدول		السعدية والعلوية	10	
12-الترجمان المغرب عن دول المشرق والمغرب		العلوية	03	الطبعة الأولى منه بمصر 1312 = 1885 وهي أحسن طبعة وأسلمه من الحذف.
13-الاستقصا لأخبار د ول المغرب الأقصا الأجزاء:6 و7و8				أما طبعة الدار البيضاء1955بتحقيق ولدي المؤلف؛ فقد حذفت منها أحداث مهمة، ومن يقارن بين الطبعتين يجد عجبا
14- نشر المثاني لأهل القرن الحادي عشر والثاني	محمد بن الطيب القادري	نفسها		فيه نسختان: كبرى وصغرى، طبعت الصغرى على الحجر، بفاس 1310-1892, فترجمت إلى الفرنسية1913.ثم حققها محمد حجي وأحمد التوفيق ضمن موسوعة أعلام المغرب. ج. 3دارالغرب الإسلامي بيروت 1966.
15- تاريخ الضعيف	عبد الرحمن بن زيدان		01	تاريخ الدولة السعيدة حققه:-أحمد العماري وطبع بدار المأثورات 1986. 2 محمد البوزيدي الشيخي. وطبع بدار الثقافة 1988.

16- إتحاف أعلام الناس بجمال أخبار حاضرة مكناس	محمد بن محمد بن علي الد كالي السلاوي	العلوية		عنوان الكتاب كاملا هو: إتحاف أعلام الناس بجمال أخبار حاضرة مكناس؛ أو:عبيرالآس من روضة تاريخ مكناس أو:حسن الاقتباس من مفاخرالدولة العلوية وتاريخ مكناس. طبع في حياة المؤلف؛ 1931.
17- الإتحاف الوجيز في أخبار العدوتين للمولى عبد العزيز			01	حققه: مصطفى بوشعراء.طبع1986. وقال عبدالسلام بن سودة: (الإتحاف الوجيز المهدى إلى المولى عبد العزيز). هكذا كتب إلي مؤلفه، ورأيت نسخة بالخزانة العامة كتب فيها: »الوجيزفي...«.
18- تذكرة المحسنين بوفيات الأعيان وحوادث السنين	أبو الفضل عبد الكبير بن المجذوب الفاسي	العلوية	01	توجد نسخة منه بخط المؤلف في أربعة مجلدات بخزانةحفيده عبد الحفيظ الفاسي، قدطبع كاملا في سبعة مجلدات 1962-59 وطبع منه مختصر 1955.
19- تاريخ مدينة تطوان		العلوية		مخطوط في خمسة عشرمجلدا، وتوجد تسع مجلدات منه في الخزانة الزيدانية.
20 -الدر المنتخب المستحسن في بعض مآثر مولانا أمير المؤمنين الحسن				مخطوط بالخزانة العامة تحت رقم: 13228

ثالثا، طبيعة النصوص المنقولة: إن المتأمل للكتاب المدرسي المغربي، بصفة عامة يلاحظ اهتمام مؤلفيه بالكم الضخم في المحاور والعناوين الكلية والجزئية، والشكل الخارجي المرتبط بالتزويق والتنميق والتلوين. أما الاهتمام بالكيف والمضمون العلمي والتربوي، فقد يكون آخر ما يفكر فيه المؤلفون؛ بعد طبع الكتاب؛ وقد لا يكون، لأن المهم - كل المهم- هو الطبع وإعادة الطبع وتغيير الألوان، والزيادة في حجم الورق، وكأن الغاية المثلى من الكتاب المدرسي هو تجديد الصفقات التجارية؛ لإفراغ جيوب المستهلكين، وزيادة الأثقال للمتعلمين، والزيادة في حجم المزابل في آخر كل سنة دراسية، وتشويش عقول المدرسين والآباء بأشباح التغييرخلال كل صيف.

وإذا اطلعناعلى النصوص الوثيقية التي يستشهد بها الكتاب المدرسي ليؤكد بها المضامين والقضايا والظواهر التي يقدمها للمتعلمين، سواء منها الشعرية أو النثرية، الأدبية أو التاريخية، فنقارن المنقول بأصوله في المصادر، نجد تهاونا مطلقا، وإهانة للأمانة العلمية، بل وافتراءعلى المصادر واستخفافا بعقول القراء، وتضليلا للمتعلمين. وقد تذكر. والشيء بالشيء يذكر- وأنا أدون هذه الملاحظات أن تلميذا سأل أستاذا مبتدئا، وأنا واقف: ما هومطلع معلقة زهير بن أبي سلمى؟ فأجابه الأستاذ في شموخ من يثق بعلمه:

سئمت تكاليف الحياة ومن يعش ثمانين حـولا لا أبا لـك يسـأم

وهذا البيت هو بداية أبيات في الكتاب المدرسي تقدم للتلاميذ باسم معلقة زهير، وهي أبيات ملفقة منزوعة من المعلقة عشوائيا؛ وأريد بها تشويه تجربة الشاعرالإبداعية، وتشتيت وحدة معاناته، وتسلسل إيحاء إبداعه ليؤكد مؤلفو الكتاب المدرسي بمقصهم الطويل العريض أن الشعر العربي مضطرب مخلخل التجارب مفكك العناصر...، وجواب الأستاذ نتيجة حتمية لمقص هؤلاء، وضحية للثقة فيهم.

ولو أتيح لزهير وامريء القيس والمتنبي وشوقي والشابي...أن يقرؤوا ما يقدم للتلاميذ المغاربة باسم الشعر، لتبرأوا من الشعر والشعراء والعرب أجمعين، ولرفعوا دعوة للقضاء الدولي على الكتاب المدرسي الذي افترى عليهم وأجرم في حق شعرهم وجنى ما جنى على الشعر العربي من تشويه وتحريف وتغالط، وتمويه الحقائق وإصدار أحكام عشوائية ملُوكَة، لا شرقية ولا غربية، تكاد ترشح بالجهل.

وأدهى وأمر من هذا كله، النصوصُ التي تقدم في الامتحانت مبتورة ومشوهة بالتقديم والتأخير والزيادة والحذف، ثم تذيل باسم الشاعر أو الناقد أو الكاتب أو المؤرخ، وبالمصدر أو المرجع، فيطلب من المترشح أن يستنتج ويحلل ويناقش النص المزور، وينطلق منه لإصدار الأحكام النقدية والتاريخية... وإذا عاد القارىء إلى المصدر يجد الغرابة والعجب. وحتى لا نسترسل في مزيد من الانتقادات والأمثلة التي لاحصر لها، نقتصر على نموذج واحد، وهو مقرر التاريخ في السنة الأولى من البكالوريا، وعلى جانب واحد منه، وهو النصوص المستشهد بها من مصادر مغربية في زوايا من تاريخ المغرب، فما طبيعتها في الكتاب المدرسي؟ وما مدى تمثيلها لتاريخ المغرب، وعبقرية المؤرخين المغاربة؛ بالصور التي عرضها بها الكتاب المدرسي؟

لا نريد أن نتوغل في متابعة الكتاب المدرسي وجناياته على النصوص ومصادرها ومبدعيها ومؤلفيها، بإصدار أحكام إسقاطية وتقديم استنتاجات وهمية، وتوكيد نتائج مصطنعة انطلاقا من نصوص مركبة بحسب أهواء أقلام محظوظة، لدى الوزارة الوصية، لأنها تتصنع في الرسوم والزخارف بالألوان وماعدا ذلك لا سبيل لها إليه، ولا طاقة لها به. فلنترك كل ماعبثت به تلك الأقلام المحظوظة، إذ لايمكن لنا حصره الآن. ولننظر في مقرر التاريخ بحسب الجداول السابقة؛ فماذا نجد؟ إن من يدرس النصوص التاريخية التي نقلها الكتاب المدرسي، استشهاداتٍ ووثائقَ لتوكيد صحة المعلومات التاريخية، والوقائع والأحداث، والظواهر والقضايا الواردة في الكتاب، لَيُلاحظ مايلي:

1. كل النصوص التاريخية المقترحة في هذا الكتاب [1] مبتورة، ولا يصدق عليه اسم النص، فضلا عن الوثيقة، فهي أشبه بكلمات متقطعة وجمل مفككة، لا تربطها روابط، بل نجدها أحيانا لا علاقة لها بما أقحمت فيه، مثل النص الذي استشهد به في فرض المكوس، فأطر مع جدول [2] مقحم فيه ليوهم المتعلم أنه منه، مع العلم أن الجدول من صنع مؤلفي الكتاب، ولاعلاقة له بمصدر الوثيقة، ولا هو صالح لأن يكون استنتاجا منها، وحتى لو فرضنا أنه استنتاج، فكيف أقحم في النص بدون أي تعليق إيضاحي؟
2. من يرى هذا العدد الهائل من الفقرات المبتورة؛ التي لا رؤوس لها ولا صدور ولا أرجل؛ وهو لا يدري أنها مبتورة، أو لا يعي دور البتر في تشويه النص وتحريف الوثيقة، يعتقد أن

1 . ننبه على أن الطبعة التي اعتمدنا ها هي، ط:1996-1997 وهي المعتمدة حاليا في المقرر.
2 . ص: 99 من الكتاب.

الكتاب غني بالرصيد التاريخي، وغني بأهم الوثائق التي تعمق المعرفة التاريخية، وتبرهن على سلامة النتائج، وملاءمتها للمقدمات، بينما تلك الفقرات المهلهلة والمفككة غير وافية بالهدف العلمي والتربوي المتوخيين منها، وهما: توكيد الحقائق التاريخية بالوثائق النصية، ولا سيما إذا تزامن مصدرها مع الأحداث التي تكرسها وتعريف المتلقي بالمصادر الأساسية للأحداث والوقائع والفترات التاريخية التي يتلقاها، وحمله على البحث في المصادر نفسه- قدر الإمكان. وبأمانة علمية، ودقة موضوعية، لتوكيد الحقائق، وضبط مصادرها، وتصحيح المعارف المشكوك في تدقيقها ...

3. نجد في كثير من المقاطع المنقولة إدراج كلام الناقلين في المقاطع، موضوعا بين قوسين، لتقويل النص مالم يقله، زيادة في الإيضاح، دون الإشارة إلى الإدراج، وبذلك يتوهم المتلقي أن كل إدراج إيضاح من المؤلف، والمؤلف من ذلك بريء. والمنهج العلمي والتوثيق، يقتضيان وضع الإيضاح أوالشرح أو التعليق في الهوامش الخاصة، وليس داخل المنقول، ولذلك فإن الفقرات النصية؛ مع مثل هذا التصرف؛ قد فقدت قيمتها العلمية والتربوية، إذ أصبح مؤلفوها مكذوبا عليهم. وبذلك يفقد الكتاب المدرسي كلُّه ثقة قارئه المطلع، ويغتر بخلطه وخبطه قارئه المعتمد عليه فيضل السبيل.

4. تحريف في المصادر وأسماء المؤلفين، وبعض اسماء الأماكن المعلومة في الجدول التالي بعض النماذج:

الصفحة	الخطأ	الصواب	الصواب
77 83 84 85 86 88 91 92 116	ورد في هذه الصفحات كلها: الوفراني **"الوفراني "محمد بن بالصغير"**	الإفراني **الإفراني محمد الصغير**	يرجع في صحة هذه النسبة، وتصحيحها إلى: - المعسول 20510 - وخلال جزولة: 240/2و249 .وإيليغ قد يما وحديثا، ص. 5, الهامش :19. - وسوس العا لمة، ص:156 .ورحلة الوافد لعب الله بن إبراهيم التاسافتي، ص226-227 تحقيق: علي صدقي أزيكو. والمؤلف من أصد قاء الإفراني. - والسعادة الأبدية لابن الموقت:202/1 وفيها يقول

			المؤلف:بوالإفراني بالألف واللام نسبة لإفران؛ قبيلة بسوس، لاباليباء كما ذ كرها بعضهم. قلت وقد رأيت بخط المترجم له، كما في المكتوبة على المراجعة التي بين الإمام اليوسي والإمام التجمعتي في علم النبي صلى الله عليه وسلم، الإ فراني؛ هكذا بالألف واللام، ورب البيت أدرى بالذي فيه.
81	**محمد بن علي الحساني**	**ابراهيم بن علي بن عبد الله الحساني**	وقد صححنا هذا الإسم في جدول المؤلفين كما هو معروف؛ وكما ورد في آ خر الديوان. ولاندري الغاية من التحريف الوارد في الكتاب المدرسي؟
81	**تضلم**	**تيزلي (بتفخيم الزاي)**	إن القاعدة في كتابة الزاي المفخمة بالأمازيغية عند السوسيين أن تكتب صادا، وفي وسطه ثلاث نقط، وهذا مشهور في المخطوطات السوسية. وقد نبه عن ذلك:د.ع. أفا في تحقيقه لهذا المصدر(ص:24.هـ: 108
81	**بعمرانة والغربان**	**بعمرانة والتكنة والعرب جملة إلى وادنون**	كلمة "غربان" مختلقة، فيفهم منها المتلقي أنها قبيلة معينة، بينما هي تحريف، فرض نفسه في الكتاب المدرسي (يراجع التصحيح في الديوان؛ ص:29)
89	**"البذور" الضاوية**	**البدور الضاوية**	وقد صححنا هذا في جداول المؤلفات، ويبدو أن الناقلين لا يميزون بين البذور والبدور؛ مع أن المعنى واضح.

وقد غضضنا الطرف عن كثير من الأخطاء الأخرى التي لايمكن أن تكون مطبعية، مكتفين بهذه النماذج، كما اكتفينابما أوردناه في الجداول السابقة من تتميم أسماء المؤلفين، والمؤلفات الواردة في الكتاب، ناقصة أو مبهمة. وهذه الأخطاء الفادحة أحصيناها في الدروس الستة الأخيرة فقط، وهي في تاريخ المغرب- مع كامل الأسف، ولسوء حظ تاريخ المغرب. كما أننا لم نركز إلا على بعض الوثائق المغربية، تاركين كثيرا من الرسائل والظهائر وأمثالها، ونحن على يقين أنها غير سليمة من التحريف والبتر والإقحام...

5. إن هذه النقول المسماة بالوثائق التاريخية، لا تتجاوز في بعض الأحيان سطرين، صغيرين، مع البتر، وأحيانا ثلاثة أو أربعة، إلى ستة أسطر مع البتر في أكثر من سطر؛ فلتراجع الصفحات التالية:-94- 96-98 -100-101-104-105-106-114.

6. إن النصوص التاريخية التي وظفها الكتاب المدرسي بهذا السلوك المهزوز علميا ومنهجيا وتربويا، قد فقدت قيمها الوثيقية والعلمية والفنية، بل وهويتها النصية، فكيف يمكن اعتبارها استشهادية على زمنها، وما يراد منها من تمثيل للوقائع والأحداث، ودلالة على مكانة مؤلفيها ومستوى أفكارهم وعلومهم؛ ووعيهم التاريخي والاجتماعي، ومواقفهم ودورهم في بناء حضارة أمتهم؟

إن هذا السلوك ليتناقض تمام التناقض مع الهدف الأسمى من الكتاب المدرسي عموما، ومع ما ورد في مقدمة الكتاب نفسه خصوصا، حيث قال مؤلفوه: «... فقد حظي تاريخ العالم الإسلامي عموما، وتاريخ المغرب على الخصوص بعناية خاصة، اعتبارا للدور الهام في تعريف المتعلم بتاريخه وتكوين شخصيته العربية الإسلامية وتعميق وعيه بدور أسلافه التاريخي والحضاري».(3)

أي دور يتوخى من مثل هذا الكتاب بحجم أخطائه التي لا يحد حصرها ولا وصفها؟ ولنا عبرة فيما نشرته بعض الصحف من ملاحظات حول امتحانات البكالوريا، منذ ما يقرب من ثلاث سنوات: فقد قرأت في إحدى الجرائد المغربية مقالا طويلا بعنوان: ما المقصود بالمغرب الأقصى؟ وهو سؤال طرحه أحد المترشحين على أحد الأساتذة في قاعة الامتحان. ونحن

1 . 3. ص: 3

نتساءل: أمن الغرابة والعجب من أي تلميذ قرأ تاريخ المغرب وجغرافيته المشوهين بالأخطاء من كل لون وجنس أن يستفهم: بما المقصود بالمغرب الأقصى؟ غير أن وزر هذا السؤال يتحمله مؤلفو الكتاب المدرسي ومقرروه وحدهم، مع العلم أن المدرسين لم يقصروا في رفع أصواتهم بالانتقادات، والدعوات إلى تصحيح الأخطاء، ولكن أصواتهم لا تتجاوز حناجرهم، إذ لا حول لهم ولا قوة. فياليت البأس محدد في مقررات التاريخ. ولكن الطامة؛ كل الطامة؛ أن جميع مقرراتنا المدرسية من نسج واحد، وطين واحدة، وبأقلام نفسها؛ لا تتبدل ولا تتغير.

7. نخلص من الملاحظات السابقة إلى أن التأليف المدرسي برمته لا ينبغي أن يكون مجرد حبرعلى ورق؛ ترتزق به المطابع، وترهق به الجيوب، لتثقل به كهول المتعلمين، وإنما التأليف المدرسي مسؤولية وطنية عظمى، ترتبط به مصائر أبناء الأمة وحضارتها خاصة، والحضارة الإنسانية عامة، فهو أمانة علمية ثقيلة، ودور حضاري خطير، لا يمكن أن ينهض بهما إلا الأكفاء الأجلاء من ذوي الضمائر الحية الراسخين في العلم، من العلماء والمفكرين والمبدعين والباحثين ذوي التخصصات المختلفة.

8. للنهوض بالتأليف المدرسي نهوضا حضاريا متكامل الجوانب، ومتين الأركان، نقترح تكوين معهد خاص بالتأليف المدرسي والجامعي، على غرار المعاهد العلمية الأخرى، يلتقي فيه المدرسون ذوي الخبرة والممارسة، والباحثون المتخصصون، والخبراء في شؤون التربية، والتخطيط ذوي الكفاءات العلمية، وليس كل من هب ودب.

رابعا، تصنيف الأخطاء في الكتاب، وقيمته الاعتبارية: نعني بالكتاب ماركزنا عليه في هذه الدراسة وليس كل محتوياته، ومن ثمة فالتصنيف والتقويم يتعلقان بالوثائق المعتمدة ابتداء من الصفحة 76 إلى آخر الكتاب.

أولا، تصنيف الأخطاء: من الجداول والملاحظات السابقة تبين أن الأخطاء المرتكبة في التعامل مع المصادر المغربية المنقول منها صنفان:

أ- أخطاء علمية، وهي أخطر ما في الكتاب، فقد صححنا جوانب منها في الجداول التي رسمناها لهذه الغاية، والملاحظات التي أثرناها.

ب- أخطاء منهجية: ونلاحظها في مايلي:

1. إدماج كلام الناقلين في النصوص المبتورة؛ وأحيانا إدماج التواريخ الميلادية في النصوص؛ مقابل ماورد فيها من التواريخ الهجرية. فإذا كان المقصود هو الإيضاح أو الزيادة في الإيضاح، أو شرح ما يحتاج إلى الشرح، فموضع ذلك كله هو الهوامش، أو التعليق خارج النصوص، لأن كل ما يدمج في النص يعتبر من النص، فإذا تبين أن المدرج مقحم يكون ذلك قدحا في النص وتشكيكا في صحته؛ فتنهار قيمته العلمية والموضوعية، وخاصة إذا استحال الرجوع إلى مصدره؛ لمعرفة الزائد من الأصل. وتغيير الأصول بالزيادة والنقصان تحريف تنهار به الأصول. ونحيل في الإدماج على الصفحات التالية: 76، 77، 78، 79، 80، 81، 82، 83، 84، 88، 89، 92، 93، 94، 95، 100، 101، 104، 105، 108، 109، 111، 110، 112، 115.

2. إدماج النصوص المنقولة في الدرس لا يشعر بلذتها العلمية وقيمتها التاريخية والموضوعية بقدر ما يشعر بمهارة الناقل، في إطار مايسمى، بسرقة الإنتاج، والسطو على حقوق التأليف.

3. تتخذ النصوص الوثيقية للانطلاق منها، أو للاستشهاد بها، بينما اتخذها الكتاب المدرسي فقرة من فقرات الدروس، وجودها وعدمها سواء.

4. كل النصوص المنقولة مجردة من أي تعليق أو شرح أو تحليل أو علاقتها بالموضوع أو بيان قيمتها في إطارها أو مكانة مصدرها في تاريخ المغرب أو دور مؤلفها العلمي... وكأن المقصود منها مجرد نقول بدون أهداف علمية وتربوية محددة، سوى سد الفراغ بكلمات متقطعة وجمل متناثرة، في أطر مزخرفة.

ثانيا، التقويم: لا تقوم النصوص باعتبارها مادة تاريخية أو وثائق مستندة، فهي قد قومت نفسها باعتبار مصادرها ومؤلفيها ومضامينها، وإنما نقوم هذه النصوص بعد ما نالها من التغيير والتصرف في النقل، فنقول: إن اختيار مصادر مغربية ذات مصداقية علمية تراثية واعتمادها موفق مبدئيا، ولكن التصرف في النصوص والجرأة في تغيير أصالتها، وعدم استقلالها بذاتها باعتبارها وثائق، وإقحامها في إنشاء فقرات الدرس، كل هذه العوامل نالت من قيمتها ولذتها والتصور الخاص بمؤلفيها، وبذلك أصبحت نصوصا ممزقة الأوصال، فأعيد تركيبها بحسب أهواء الناقلين وتصورهم للأحداث، ومفهومهم للتاريخ، والوثائق والتوثيق، والتأليف المفيد، وفق مزاجهم الخاص الذي لا يُرضَى غيره.

محور المضامين والديداكتيك:
توظيف التراث في تدريس التاريخ

ذ. محمد تبارك

المركز التربوي الجهوي - إنزكان

إن الذين تتبعوا مناهجنا التعليمية منذ عهد الحماية إلى الآن، في جميع أطوارها وأسلاكها ومستوياتها، وخاصة الذين يحتكون مباشرة بواقع التعليم في المغرب، يتفقون جميعهم على وجود عدة اختلالات في منظومتنا التعليمية، رغم تعدد محاولات الإصلاحات، من ندوة إفران إلى تجربة التعليم الأساسي، إلى الميثاق الوطني الحالي. ويحظى برنامج التاريخ بحصة الأسد في هذا الباب.

وفي هذا السياق، سينصب هذا العرض المتواضع على جانبين متداخلين ومتكاملين في تدريس مادة التاريخ في المؤسسات التعليمية بالمغرب، بجميع أسلاكها، وهما المحتوى أو المضمون، والديداكتيك. وسأركز على المحتوى لشساعته وتعدده- على أحد روافده الأساسية، وهو التراث الأمازيغي السوسي كنموذج. كما أقترح بعض المقاربات الديداكتيكية في توظيف هذا التراث في كل مناهجنا التعليمية التاريخية، بحيث تستهدف تلاميذ المدارس، وطلبة الكليات والمعاهد العليا على حد سواء.

فقد حان الأوان لإثراء كتب التاريخ بينابيع فياضة مصدرها التراث المغربي الأمازيغي الزاخر الأصيل الأثيل، والذي نجده في كل جهات ومناطق بلادنا. ولكنني سأركز على منطقة سوس التي ما زالت مصدر ثراء لا ينضب في تنوع وتعدد هذا الإرث: فمن المآثر المعمارية، إلى الأعراف والعادات، إلى الأزياء والحلي والأواني والأدوات القديمة القيمة، إلى الوثائق والمخطوطات النادرة التي تعود إلى عدة قرون، وقد تم تأليف بعضها بالأمازيغية، كما هو معلوم.

أما الجانب الديداكتيكي، فيتجلى في المقاربات التي سيستقبل ويتلقى بها التلميذ هذه

المحتويات سواء أكانت على شكل صور أو وثائق مكتوبة. وينبغي أن يكون عنصر التشويق حاضرا قصد إثارة فضول التلاميذ لإدراك جمالها وأبعادها الفنية والمعرفية بتلقائية، حتى تحقق أهدافها المرجوة، المبنية على كفايات القدرات والمهارات.

فمثلا: ندرج في الكتاب المدرسي لمرحلة الثانوي صورة مصحف مخطوط قديم، منمق بالألوان والرسوم الرائعة، وبقربه محبرة ذات عدة ثقب، وهي التي كانت تعرف بالدواة المجمع، وبقربها أقلام من قصب. ونستدرج التلميذ بأسئلة للبحث عن العلاقة بين هذا النوع من المحابر المتعددة وبين الوثيقة ذات الألوان المختلفة، ليكتشف أن كل محبرة كانت مخصصة بلون من الألوان، وكذلك الأقلام القصبية....

إنه مثال واحد من نماذج كثيرة في هذا المضمار.

أما في الجانب الديداكتيكي، فيكون التلميذ أو التلاميذ، وعلى شكل مجموعات، مطالبين بإنجاز ملفات أو أبحاث عن موضوع ما. فقد يتأملون صورة تقليدية لنساء يستخرجن زيت الأران. فنطلب منهم وصف المراحل، والبحث عن الفوائد الصحية المكتشفة مؤخرا لزيت أركان، والبحث عن صور لشجر الأركان. بل أكثر من ذلك كله، فقد يكلفون بالاتصال بجمعيات تعنى بالأركان. وقد يكون هذا حافزا للبعض من الطلبة للانخراط في الجمعيات، أو القيام بإنجاز أبحاث وأطروحات جامعية حول هذا الموضوع أو ذاك، وبذلك يساهمون في التنمية، ويندمجون في وسطهم ومحيطهم.

ومن الناحية العملية أقترح عليكم، أيتها السيدات والسادة، بعض النماذج من الوثائق والمخطوطات القديمة المتوفرة لدي والتي يمكن إدراجها مثلا: في مقررات مادة التاريخ:

الوثيقة رقم 1: وهي عبارة عن مصحف يعود تاريخ نسخه إلى سنة 984 هـ/ 1577 م (أي حوالي 4 قرون ونصف)، وبه زخارف وإبداعات رائعة، كما وظفت فيه ألوان مختلفة.

الوثيقة رقم 2: عبارة عن نسخة من دلائل الخيرات لمحمد بن سليمان الجزولي عام 1273 هـ/ 1856 م.

الوثيقة رقم 3: مخطوط في رسم القرآن بعنوان المصباح وهو بخط محمد بنقدور الولتيتي الرسموكي، نسخه عام 1243 هـ/ 1827 م، وفيه زخارف ورسوم هندسية رائعة جدا، وألوان زاهية.

الوثيقة رقم 4: وهي عبارة عن أدعية وابتهالات ختمها صاحبها بالأمازيغية السوسية: انتهى - إكمل - ويلاحظ في العبارات المكتوبة بالأمازيغية بعد هذه الوثيقة المكتوبة بالعربية أصلا لفظة 'أيصلْ بوضع ثلاث نقط تحت الصاد لتقرأ زايا مفخمة: 'أيزالْ بمعنى أن يصلي وهو من الحروف المبتكرة من طرف الخطاطين والنساخ السوسيين لتمييز الحروف المفخمة من الحروف المرخمة. وكثير من المثقفين والأساتذة يجهلون ذلك، فكيف بالتلاميذ والطلبة ؟ ألا يجدر بنا إطلاعهم على نماذج منها؟.

وإذا كانت وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، تتحدث في السنوات الأخيرة عن إدراج بعض المستجدات في البرامج التعليمية، كالتربية على حقوق الإنسان والتربية على المواطنة، ومدونة الأسرة، فإن في التراث السوسي القديم ما يثري هذا الجانب وخاصة ما يتعلق بمدونة الأسرة، وبالضبط ما كان يسمى بالكد والسعاية، لفائدة المرأة.

فقد كانت المرأة في سوس تستفيد مما يلي:

1. الصداق الذي يكتب في عقد نكاحها.
2. الجهاز الذي يجهزها به والدها، وهو عبارة عن ألبسة وأغطية وحلي وأدوات إلخ، ويكتب لها أيضا مفصلا مثمونا في عقد نكاحها.
3. ثلث أو نصف دار الزوج، ويتم تسجيل حدود هذا الجزء من الدار في عقد زواجه كذلك حتى يعرف.
4. بقرة عرفية ذات ثلاث سنوات، كهدية من الزوج، تدون كذلك في النكاح.

وإذا توفي الزوج، أو طلقها، فتستفيد بالإضافة إلى ما سبق من:

1. سعايتها وكدها.
2. نفقة الرضاعة.
3. الإرث.

وقد توكل المرأة المطلقة والدها أو أخاها أو زوجها الثاني إن تزوجت ثانية، ليأخذ لها حقوقها من المطلق أو من ورثة الزوج المتوفى إذ استعصى عليها الأمر، كما نجد في كثير من الوثائق القديمة.

وقد يكون المطلق مضطرا لبيع بعض ممتلكاته الفلاحية للزوجة مقابل تسديد نفقاتها وحقوقها المترتبة عليه، ولهذا يتفادى الرجال الطلاق تجنبا لتبعاته الباهضة المكلفة.

والوثائق التالية نموذج حي لذلك:

- وثيقة رقم 5: نموذج نكاح قديم (1834 م) يتضمن الصداق والجهاز وثلث دار الزوج المسجل للزوجة، وإهداء بقرة لها (عرفية) ذات ثلاث سنوات؛
- وثيقة رقم 6: تطلعنا على تحديد ما نالتها أرملة من زوجها من أرض فلاحية وأشجار الهرجان (وهو المصطلح الذي ترجموا به الأركان) والتين نتيجة كدها وسعايتها، انفصالا تاما مع ورثة الهالك وذلك سنة 1203 هـ/ 1788 م؛
- وثيقة رقم 7: تبين ما انفصل به زوج أي ما أداه لزوجته المطلقة من جهازها وصداقها وسعاياتها)تامازّالْتْ) ونصف الدار المرقوم لها في النكاح، بمبلغ إجمالي قدره 5500 ريال. ثم واجب الرضاع لابنته مدة 4 أشهر بمبلغ 1000 ريال، وذلك في مارس 1953؛
- وثيقة رقم 8: وهي عبارة عن ترجمة للوثيقة السابقة (رقم 7) بالفرنسية إبان الحماية الفرنسية. كما نجد مصطلح السعاية ترجم بـ: Acquêts بينما ترجم الإرث Reliquat وحق رضاع البنت بـ: ...Pension d'allaitement d'une fille إلخ.

وهناك وثائق أخرى تتناول أعرافا في سوس من نوع آخر. ومنها عرف الإنصاف أو تافكورت. ويتعلق بوضع قوانين في النظم والعلاقات الاجتماعية، في مجال الخصومات والنزاعات، من طرف أعيان القبيلة بحيث تحدد الغرامات حسب نوع الجنحة المرتكبة، من جرح وقتل أو سرقة.

والوثائق التالية خير مثال لذلك:

- **الوثيقة رقم 9:** وتحدد غرامة كل جنحة (تافكورت) حيث يتولى الأعيان (إنفلاس) أمر التنفيذ وتغريم المخالفين؛
- **الوثيقة رقم 10:** نموذج توصل أب بدية ابنه المقتول، بالإضافة إلى وثيقة أخرى يطالب فيها فقيه مدرسة عتيقة بإعفاء شخص من أداء غرامة تافكورت، إذ لا تلزمه. وهذا يدل على شكوى الناس من جور وظلم النفالسة واستغلال النفوذ أحيانا.

وأخيرا نجد في الوثيقة رقم 11 كيف كانت الأسواق والمواسم السنوية في سوس مناسبة للتبادل التجاري بين القبائل، وكانوا أحيانا يؤجلون أداء البيع للمواشي أو الدواب والحبوب إلى الموسم الموالي أي أن السلف يكون سنويا وبدون فوائد. كما في هذه الوثيقة التي تتحدث عن بيع بغلة بتأجيل في موسم تازروالت عام 1213 هـ / 1799 م.

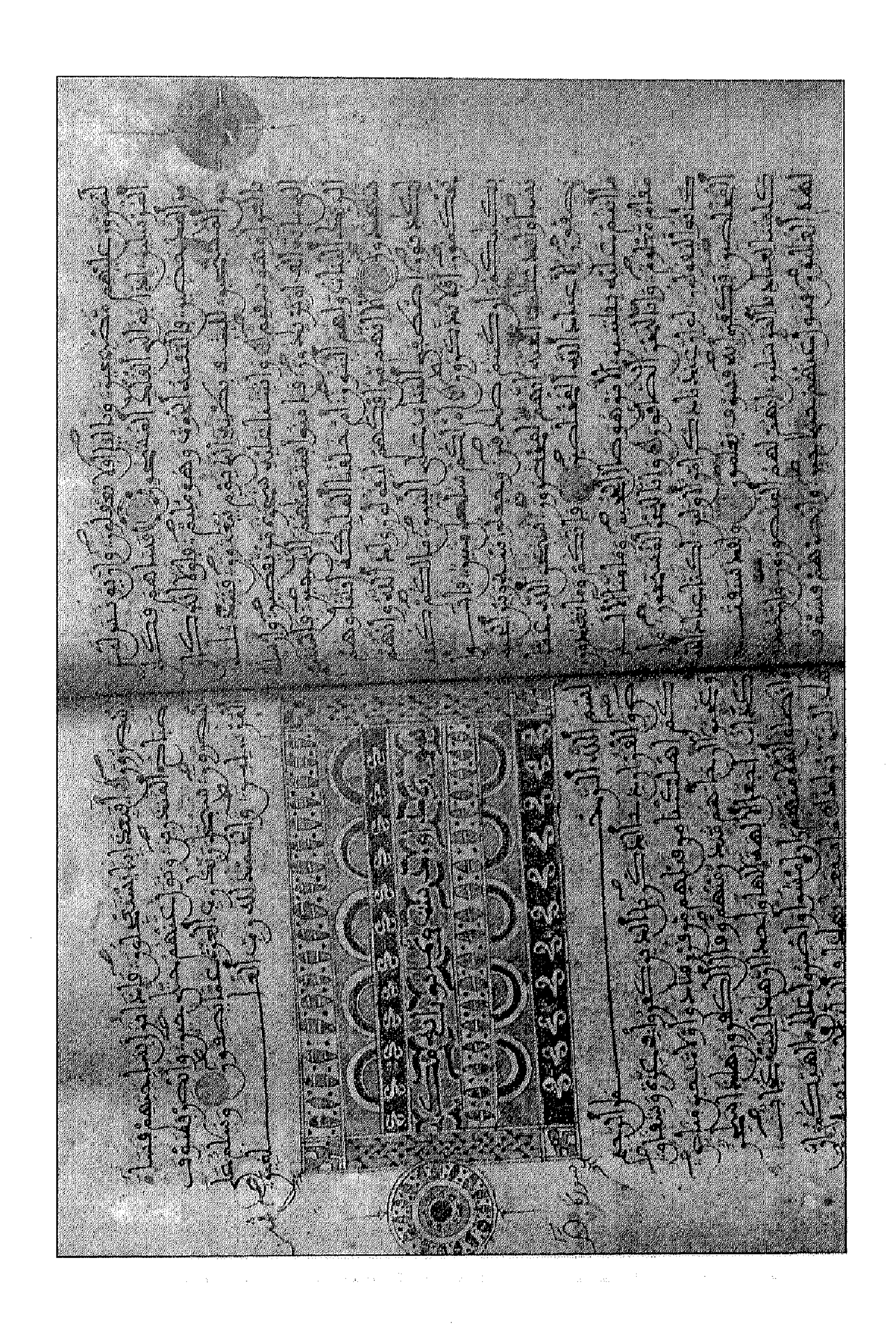
هذه نماذج من العادات والأعراف كانت سائدة لقرون مضت في المغرب إلى ما بعد الاستقلال بقليل. ولقد حان الأوان لإطلاع أبنائنا التلاميذ عليها إن أرادوا معرفة ودراسة تاريخ بلادهم.

وأخيرا، لضيق المجال، أختم ببعض الاقتراحات والتوصيات: لكي يعرف هذا المشروع طريقه إلى التنفيذ، ويحقق أهدافه، لا بد من توفر الرغبة، والتنسيق بين عدة أطراف، منها:

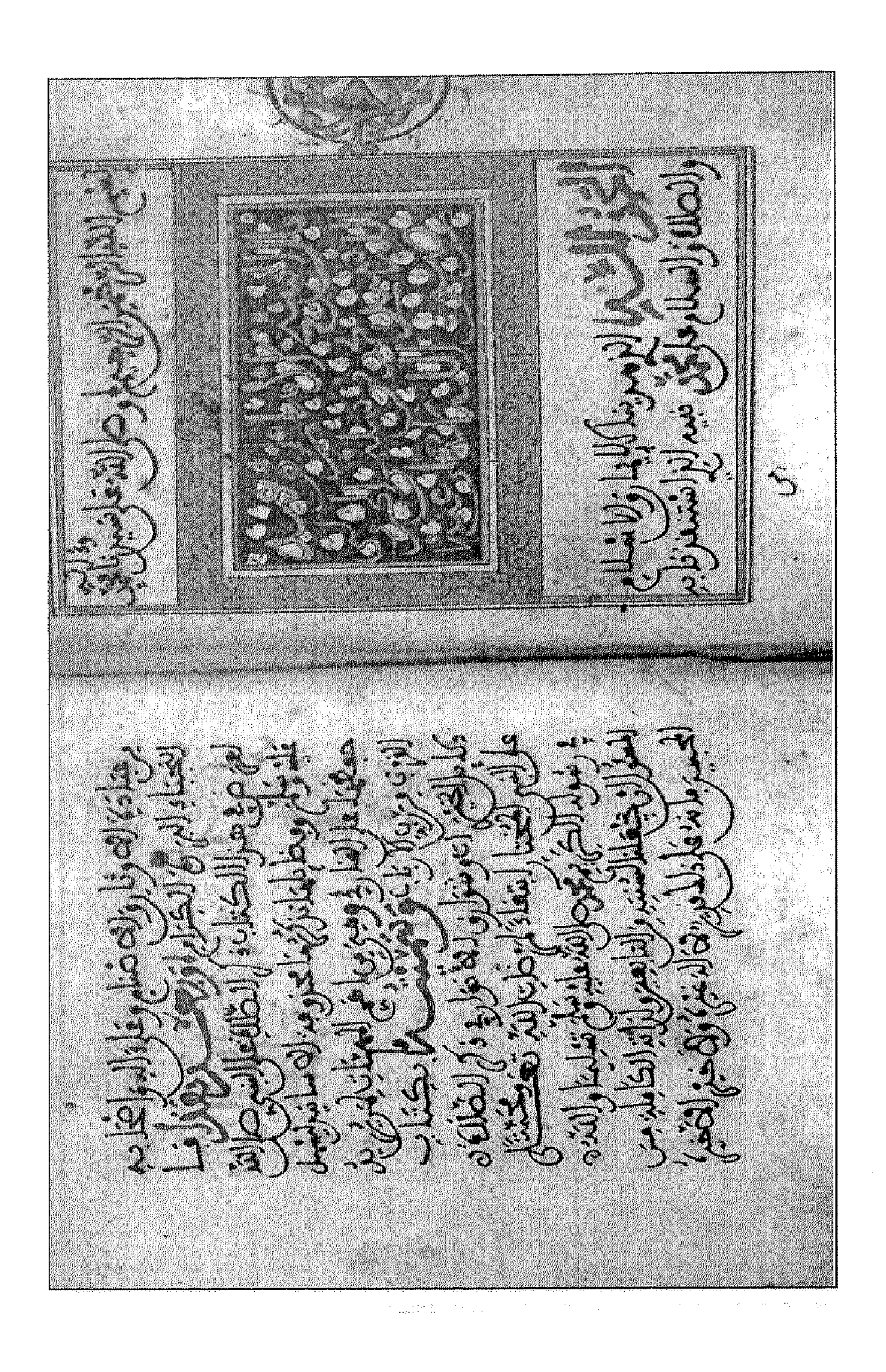
1. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي (قسم المناهج، ولجان مراجعة المناهج)؛
2. المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية (المتمثل في مركز الدراسات التاريخية والبيئية).
3. وزارة الثقافة، باعتبار ما لديها من وثائق قديمة، ومخطوطات ضخمة قيمة، عن طريق جائزة الحسن الثاني للمخطوطات والوثائق التي تنظمها كل سنة. بالإضافة إلى الخزانات العامة والخاصة.
4. المهتمون المتخصصون في جمع وحفظ ودراسة التراث المغربي، الأمازيغي بالخصوص.
5. المؤلفون للكتب المدرسية باعتبارهم المتنافسين المنفذين لما حدد في دفاتر التحملات؛

وبتضافر جهود ذوي العزائم والهمم، تتحقق أماني الشعوب والأمم.

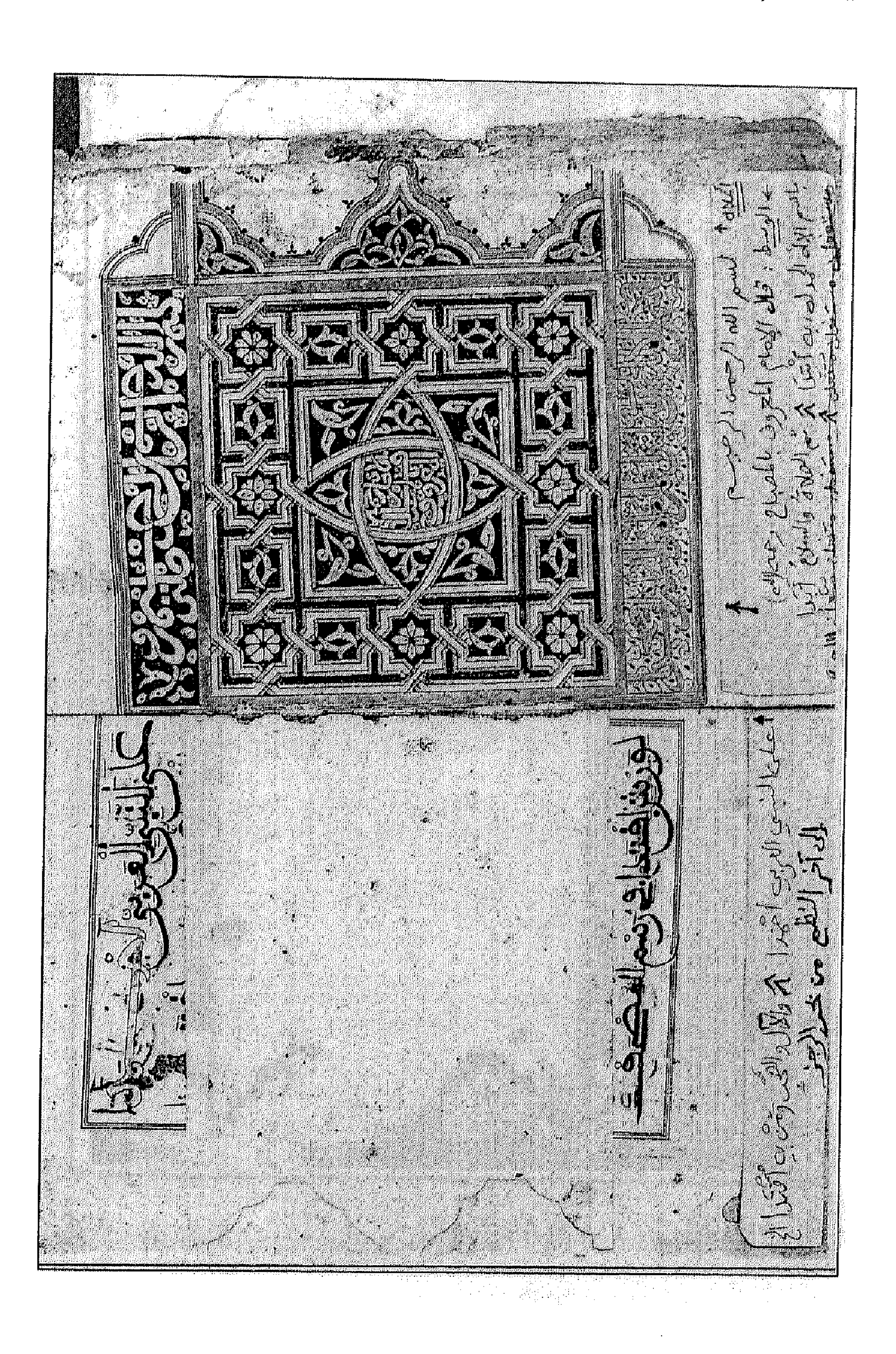
- **الوثيقة رقم 1 :**



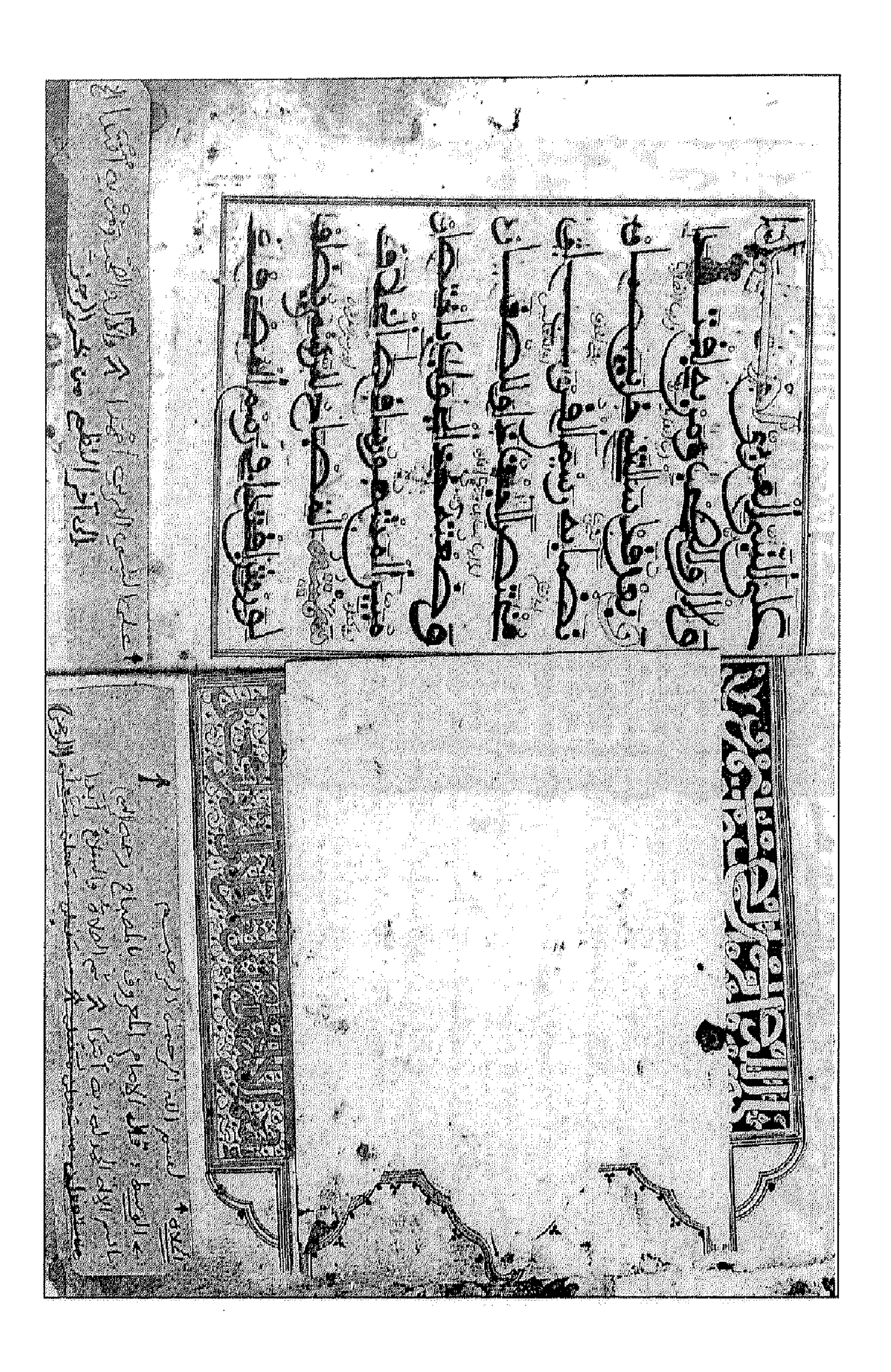
• الوثيقة رقم 2 :



• **الوثيقة رقم 3 :**



• الوثيقة رقم 4 :



• **الوثيقة رقم 5 :**



• الوثيقة رقم 6 :

الحمد لله وحده. وصلى الله على سيدنا ومولانا محمد وآله

هذه التقييدة وبيان [illegible] الفقيرة الرشيدة [illegible]

بنت ابراهيم [illegible] الوجبورية زوجة المرحوم بالله [illegible]

احمد بن [illegible] في الاشتكاء الاول من ذلك [illegible]

مع زوجها المذكور فطعن الارض تحت [illegible]

واخرى فوقها مع عود النخل المسمى [illegible] عند [illegible]

[illegible] بعشرين مثقالا وانتزعت ايضا هي مع اولادها

[illegible] زوجها فطعن الارض [illegible] عند محمد بن

مسعود [illegible] بثلاثة مثاقيل وكذلك انتزعا عند

مع اولادها [illegible] الكائن تحت [illegible] عند سيدي محمد

بن احمد [illegible] بثلاثة مثاقيل [illegible] النخل

وكذلك انتزعا عن ست النخل هي مع اولادها عند [illegible]

[illegible] وما [illegible]

في عقد وانتزعت [illegible] في جميع ذلك وشهدت

بذلك علينا ونقلنا ذلك عن [illegible]

[illegible] الطوع والجواز [illegible] ذلك [illegible]

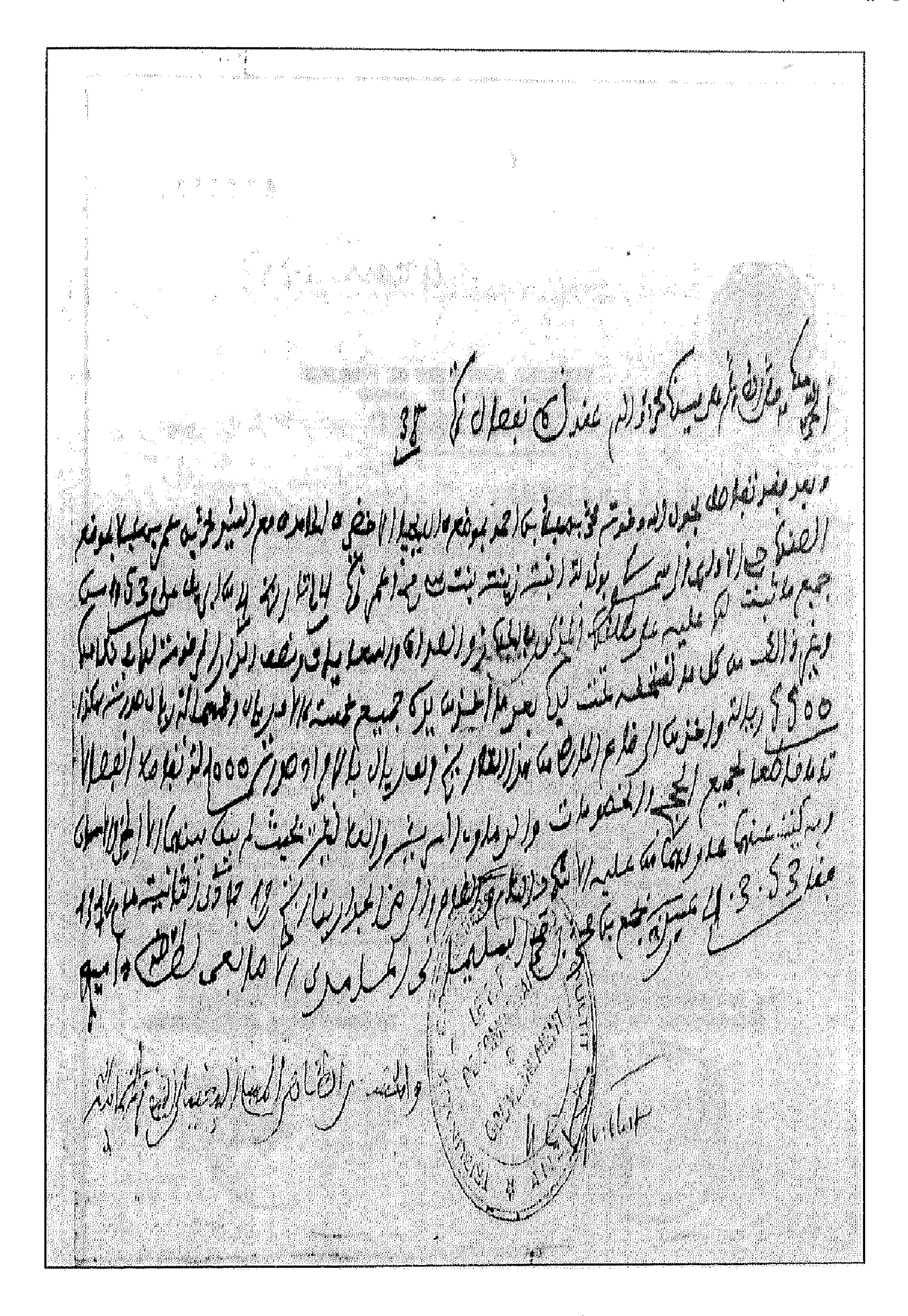
[illegible] زوجها قبلها وبعده [illegible]

[illegible] عام 1203 [illegible]

[illegible] محمد بن ابي القاسم بن علي [illegible]

[illegible]

• الوثيقة رقم 7 :

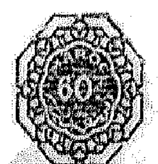


• الوثيقة رقم 8 :

8

BU 01524

4 Mars 1953



TRIBUNAL COUTUMIER DE PREMIERE
INSTANCE DES AIT AHMED

ACTE N°38

QUITTANCE :

A l'audience notariale du Tribunal Coutumier de Première Instance des Aït Ahmed, tenue au Souk El Arba des Aït Ahmed le quatre Mars Mil neuf cent cinquante trois, par devant Tous les membres du Tribunal et MOULAY OU MOHA, Greffier, Ont Comparu : ----------

1°-SI MOHAMED OU AHMED OU ABDALLAH du douar Iznaguène, fraction Adayo, Tribu Ida Ou-Ersmouk, agissant au nom de sa fille selon procuration N° 24 du 4.2.53, d'une part ;-----

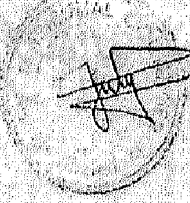
2°-MOHAMED OU ABDALLAH OU AHMED du douar Aït Yahia, fraction Izegzaouen, Tribu Aït Ahmed, d'autre part ; ----------

Lesquels Ont déclaré ce qui suit : ----------

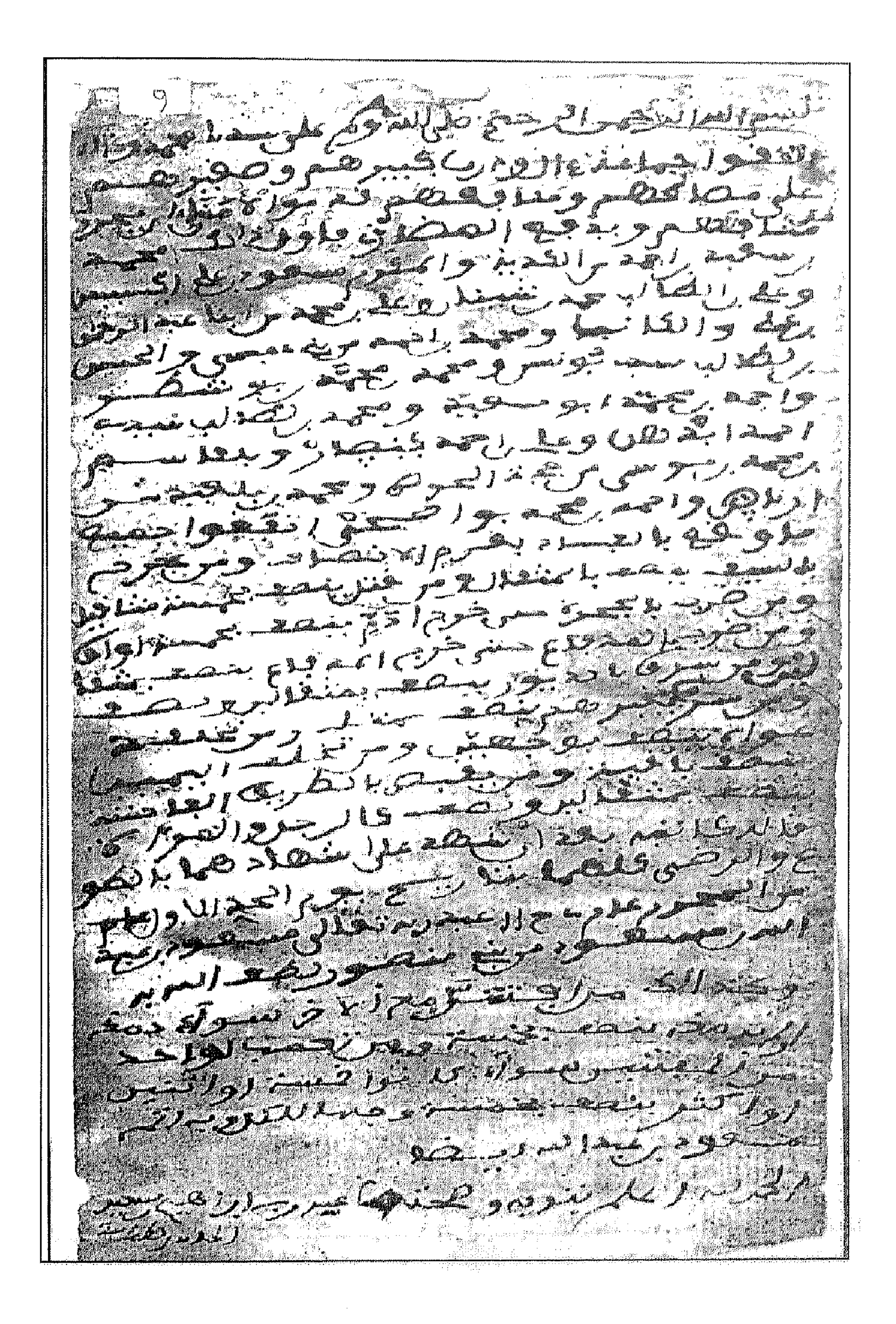
Le premier reçoit du second : 1°) 27.500 francs représentant le reliquat des comptes issus de l'union rompue de sa mandante avec le second son époux savoir : Dot, trousseau et acquêts -2°) 5.000 francs représentant une pension d'allaitement pendant quatre mois d'une petite fille issue du mariage de sa fille avec le second, et lui donne pour le tout quittance libératoire./.----------

VU POUR CONTRÔLE :
Le Lieutenant CUILLOT, F.Fn de
Commissaire du Gouvernement.

DONT ACTE
CERTIFIE CONFORME
Le Secrétaire du Tribunal.



• **الوثيقة رقم 9 :**



بسم الله الرحمن الرحيم صلى الله وسلم على سيدنا محمد وآله

اتفقوا جماعة الورب كبيرهم وصغيرهم

• **الوثيقة رقم 10 :**

الحمد لله

يحمل ملك الفقير مسعود بن علي الحسن [illegible] بلزمه

انصاف [illegible] على ادعوبه على [illegible] الارض

اصلا على [illegible] الذي عمل [illegible] وكتب

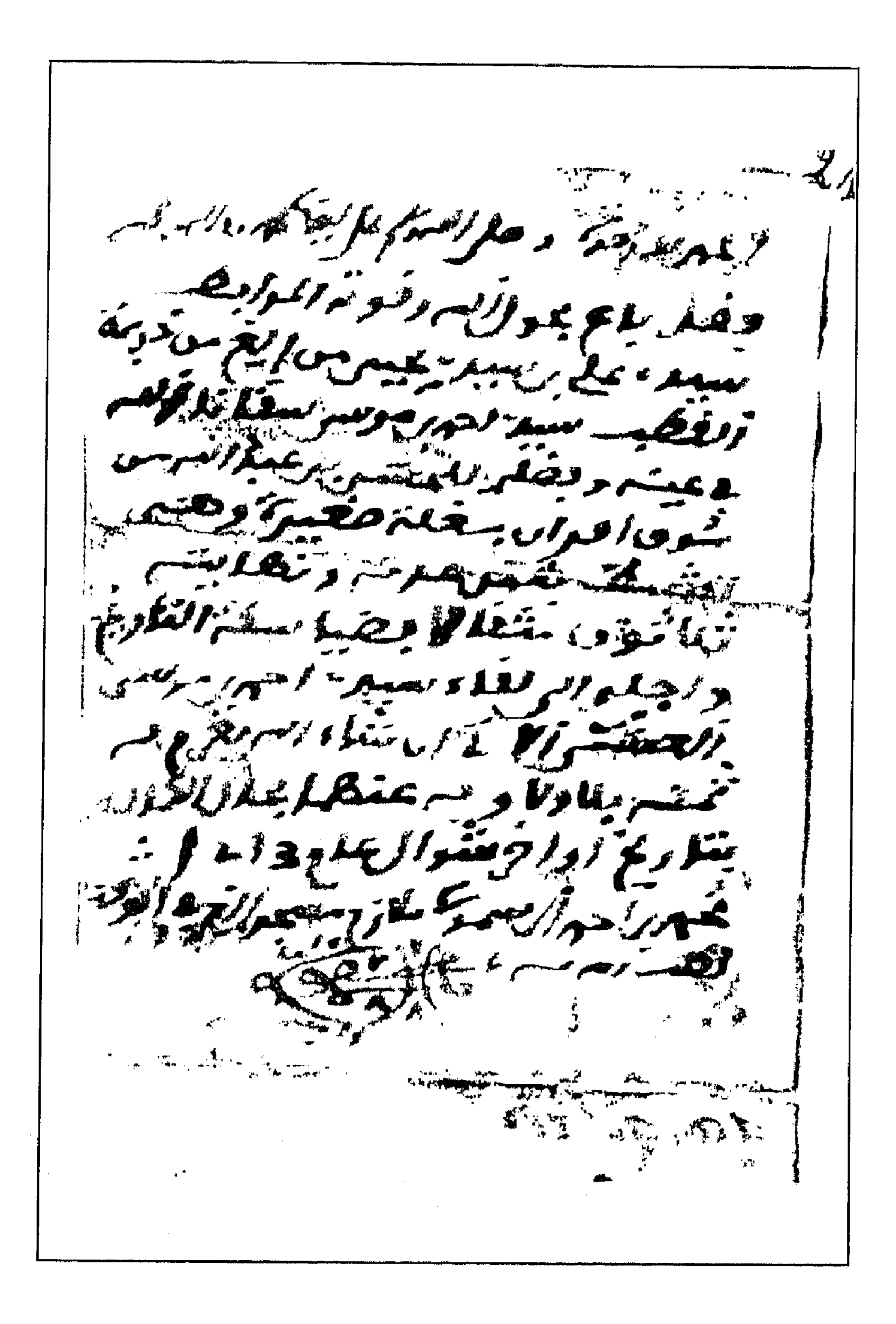
بتاريخ احمد بن محمد بن [illegible] الشيبي [illegible]

الحمد لله وحده

[illegible] الفقير مسعود [illegible]

[illegible]

• **الوثيقة رقم 11 :**



أفكار حول تدريس
التاريخ بالمدرسة المغربية

ذ. أحمد أبو الورد
مركز تكوين أساتذة التعليم
الإبتدائي. تارودانت

1 . تقديم

لقد كان العنوان الأصلي لهذه المداخلة: بؤس ديداكتيك التاريخ بالمدرسة المغربية، استلهاما للحوار الحي الذي كان سائدا في أوربا بالقرن التاسع عشر، وخاصة بين برودون وماركس. وبدا لي الأمر أقل تواضعا، فغيرت العنوان إلى: أزمة تدريس التاريخ...ثم فطنت إلى كثرة انتشار خطاب الأزمة فغيرت العنوان مرة أخرى إلى تأملات في تدريس التاريخ، وبدا لفظ تأملات يوحي بأنني بعيد عن الواقع ويمنحني صفة «مفكر» من الدرجة الأولى، ولست كذلك. واستقر رأيي أخيرا على: «أفكار حول تدريس التاريخ...» حيث ظهر لي أكثر دقة وأكثر تواضعا. ولا بد أن أشير إلى أن كتب التاريخ وتدريس التاريخ وفلسفة التاريخ نادرة ويكفي للدلالة على ذلك أنه قلما نجد مقالا في الموضوع في المجلات التربوية بالمغرب ولذلك يبدو لي الحديث في هذا الشأن نوعا من المخاطرة. وأحب أن أشير إلى أن هذه المداخلة كتبت في الأصل كخواطر أو شذرات عبر فترة من الزمان فتراكمت وصار من الصعب تنظيمها وترتيبها في نسق متماسك. ومع ذلك فقد حاولت أن أضفي عليها قدرا من التناسق [1].

1. تهم هذه الأفكار المرحلة الابتدائية أو ما اصطلح على تسميته في السابق بالطور الأول من التعليم الأساسي، كما تهم تدريس التاريخ بمراكز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي. لهذا السبب تتعلق المداخلة أساسا بالتاريخ الإسلامي والمغربي.

2 . تدريسية التاريخ بالمدرسة المغربية : نظرة عامة

أ . الأهداف [2]*: ولنا حولها ملاحظتان :*

- صياغة مفرطة في العمومية والتفكك ...
- صعوبة الانتقال من العام إلى الخاص (أو الإجرائي): ليس هناك آلية واضحة دقيقة إجرائية مما يؤدي إلى السقوط في النزعة الشكلية لدى المدرسين، إضافة إلى أن الأهداف الإجرائية المعروضة في كتب التلميذ بالمرحلة الابتدائية ليست إجرائية في الحقيقة، كما أن المدرس هو المسؤول بيداغوجيا وديداكتيكيا عن صياغتها؛ فماذا إذن تبقى للمدرس؟

ب . المضامين [3] *: ولنا حولها كذلك بعض الملاحظات :*

- السكوت شبه التام عما قبل تاريخ الإسلام في تاريخ المغرب؛ والسكوت بعد الإسلام عن أحداث هامة :

التركيز على إمامة الأدارسة والتقليل من أهمية الإمارات الأخرى وخاصة البرغواطية (معالجة الإمارة البرغواطية دينيا وليس تاريخيا) ... [4] التركيز على الانتصارات والسكوت عن الهزائم (الزلاقة، وإغفال العقاب)، وهو أمر من شأنه أن يحدث خللا أو اختلالا في عقلية المتعلم التي يجب أن تكون متوازنة: التاريخ والحياة عموما تحتوي على الانتصار والهزيمة، كما أن الصدق مع الذات شرط للصدق مع الآخرين.

- قدمت المضامين للمتعلمين بدون أن تبنى على دراسات ميدانية حول حاجات المتعلمين ومستواهم العمري والعقلي ...
- قدمت هذه المضامين للمتعلمين كحقائق مطلقة لا نقاش فيها.
- قدمت هذه المضامين في عمومها في إطار أو خلفية دينية بحيث يصعب التفريق بين التاريخ والتربية الإسلامية.

---

2. المداخلة في الأصل شفوية. ثم اضطررت إلى صياغتها من جديد وفي ظرف وجيز بعد أن تلقيت مكالمة هاتفية من المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية بضرورة كتابتها وتسليم نسخة منها قصد طبعها، مساء يوم 2004/11/24.
3. أهداف تدريس التاريخ بالمدرسة المغربية معروضة بكتاب التوجيهات التربوية الصادر عن وزارة التربية الوطنية ... فلا داعي لعرضها الآن.
4. راجع كتاب التوجيهات التربوية الصادر عن وزارة التربية الوطنية. وكذلك د. محمد حنداين: إدماج الأمازيغية في النظام التربوي المغربي دار أبي رقراق 2003.

- قسمت المضامين إلى ما هو سياسي (٪ 47,36) وما هو حضاري (٪ 52,64) وكأن هناك فرقا بينهما. والمعروف أن السياسة هي أحد مظاهر الحضارة. ويعكس هذا الموقف إهمالا (حتى لا نقول جهلا) لما وصلت إليه العلوم الإنسانية والفلسفات المعاصرة من نتائج هامة.(5)

ج ـ الطرق: رغم ما كتب ويكتب عن منهجية تدريس التاريخ سواء بكتب التوجيهات التربوية أو الكتب التربوية بأن هذه المنهجية في واقعها المعيش لا تتجاوز الحفظ والاستظهار. (6)

د ـ التقويم: ويرتبط بالطرق المتبعة. ويؤكد الفكرة السابقة حول الحفظ. والمطلع على أسئلة الاختبارات بالمرحلة الابتدائية وخاصة امتحانات المستوى السادس أساسي، يلاحظ ذلك بجلاء. فأغلب الأسئلة تدور حول: اذكر كذا، ما هي كذا ... الخ.

3 ـ الحصيلة

لقد أدت التدريسية السابقة، بعناصرها المختلفة إلى إعطاء المتعلمين معارف جاهزة، نهائية، غير خاضعة لأي سؤال. أي أن المتعلمين لا يمتلكون ولا يمكنهم أن يمتلكوا تصورات واضحة حول عملية إنتاج المعرفة التاريخية خصوصا والإنسانية عموما. وينتج عن هذا عدم القدرة على معرفة المواد الدراسية وطبيعتها ومستوياتها والعلاقات بينها وتصنيف العلوم ودرجة اليقين فيها إذا كان هناك من يقين.

5. للتوسع نسبيا في مضامين المرحلة الابتدائية يمكن الرجوع إلى كتاب الأستاذ حنداين الذي يقترح مضامين أخرى لم تأخذ بعين الاعتبار عند وضع البرامج الجديدة. وأنا شخصيا أرى أنه من الأفضل اختيار موضوعات كتاريخ الأفكار والذهنيات والعادات والتقاليد والطعام واللباس والشاي... ننوه هنا بمجلة أمل للأستاذ الدفالي التي تجاوزت الموضوعات التقليدية في التاريخ وخصصت كثيرا من أعدادها للموضوعات المشار إليها. راجع كذلك للأستاذ عبد الأحد السبتي وعبد الرحمان لخصاصي: من الشاي إلى الأتاي. 1969م.

6. «إن السياسي ليس سوى مظهراً مكثفاً لأبعاد أخرى منها البعد الثقافي واللغوي، بل أكاد أقول بأن الثقافة تعد مرتكزا أساسيا للعمل السياسي وعمودا من أعمدته وركنا جوهريا من أركانه. إن الثقافة، في تعارضها مع الطبيعة واحتوائها لها هي المؤسسة للنظام وللدلائل والرموز والقيم. إنها المؤسسة للحاجة إلى الفعل السياسي والمؤسسات السياسية». د. مبارك حنون. الوضع اللغوي بالمغرب في أفق العولمة مجلة فكر ونقد. العدد 24. 1999. ص. 115. انظر كذلك حول نفس الفكرة عبد السلام بنعبد العالي : نحو سياسة للمعرفة. إشكاليات المنهاج في الفكر العربي والعلوم الإنسانية. دار توبقال. 1987. ص. 6. حيث يقول : «... غير أن هذا المفهوم عن السلطة أخذ يتفكك عندما قامت بعض الفلسفات المعاصرة ... لتنتزع من الفكر السياسي احتكاره لمفهوم السلطة ولتبين أن السياسي ليس إلا واحدا من بين الأقنعة التي تتخذها السلطة. فقد تبين أن هذه لا تظهر في الهيمنة والقانون فحسب، وإنما في الأسرة والعمل والمهرجانات ... بل وحتى في المعرفة والجنس واللغة. مجمل القول فقد اتضح أن الدولة ليست، بالأولى، إلا الأشكال التي تنتهي إليها السلطة».

وبناء على ما سبق يمكن القول عموما إن تدريس التاريخ بالمدرسة الغربية (الأصلية أو الابتدائية مثالا) يشكل عائقا ابستمولوجيا. فالتاريخ وغيره من المواد الدراسية، وحتى في المراحل العليا من التدريس، تدرس بدون تاريخ ! بدون تاريخيتها. وهكذا ينتهي الأمر إلى مفارقة غريبة: إن تدريس التاريخ يؤدي عمليا إلى رفض الزمن، وهو الموضوع الرئيس للتاريخ. رفض الزمن بما هو تحول وتغير. هنالك ثبات ما. تكرار ما. (7)

وفي كتاب جميل للفيلسوف الفرنسي فردناند ألكييه بعنوان الرغبة في الخلود "Le désir d'éternité"، وهو كتاب عن عقلانية ديكارت، يحلل ألكييه مفهوم العادة "L'habitude": العادة رفض للزمن: Refus du temps العادة فعل يكرر نفسه باستمرار، يتأبد، يصير خالداً خارج الزمن، ويحلل ألكييه ثلاث عادات: الإدمان على الخمر، الإدمان على القمار، الإدمان على الحب. وتنتهي هذه العادات إلى الكارثة: السكير مريض، المقامر مفلس المحب يائس!.

لنعد إلى موضوعنا. ينتهي تدريس التاريخ إلى ترسيخ عادة الحفظ. التاريخ نفسه يصير عادة: التاريخ يعيد نفسه ! فكرة سائدة لدى أغلب المتعلمين إن لم يكن لدى أغلب المعلمين. وتلخص بامتياز فكرة رفض الزمن بما هو تحول. تحول ليس بالضرورة إلى الأمام. (8)

تؤدي عادة الحفظ إلى أن يردد المتعلم ألفاظا ومفاهيم وسنوات وأحداثا لا يدري ولا يفقه عنها شيئا وعادة ما لا يدري عنها مدرسوه شيئا (نظرا لكون مدرس المرحلة الابتدائية يعلم مواد وتخصصات متعددة !). (9) ففي درس الحروب الصليبية بالمستوى السادس، يردد المتعلمون

7. انظر على سبيل المثال: أنس الطريف، إشكالية تدريس الاجتماعيات، مجلة ديداكتيكا. العدد 2. 1992. ص 73.

8. يعبر الفن الإسلامي، رغم عظمته، عن هذه الفكرة: أشكال وزخارف تتكرر إلى ما لا نهاية. تدور حول نفسها. هل يمكن أن نتكلم هنا عن افتقار الفن الإسلامي للبعد الزمني؟ انظر د.محمود أمين العالم. مفهوم الزمن في الفكر العربي/الإسلامي قديما وحديثا. مجلة الطريق. العدد 6. 1979ص. 4. وقد أكد لي الأستاذ رشيد الحاحي، مدرس التربية الفنية بمركز أساتذة التعليم الابتدائي بتارودانت صحة هذه الفكرة.

9. هناك حضارات عظيمة تحولت إلى الوراء. يكفي التذكير بحضارة روما التي غزتها القبائل البربرية البدوية. هل يمكن هنا أن نتكلم عن غزو المغرب من طرف الأفكار الوهابية ذات الطبيعة البدوية ؟ قارن د. طارق حجي . مستقبل العقل المسلم. الأحداث المغربية. 04/9/26 ص . 10. و يذهب المفكر اللبناني د. جورج قرم إلى أن شبه الجزيرة العربية لن يعرف خلال القرون الأربعة عشر الأخيرة سوى حدثين «الأول ظهور آخر أنبياء التوحيد، الرسول محمد (ص)، في مكة في ختام القرن السادس. والثاني اكتشاف موارد هائلة للطاقة النفطية: في القرن العشرين. أما ما بين هذين الحدثين، فصراع تاريخي شبه تام: فبعيد وفاة مؤسس الإسلام ارتحل تاريخ العرب من شبه الجزيرة ليتوطن في دمشق أولا. وفي بغداد ثانيا، وليتفرغ بعد ذلك إلى ممالك إسلامية على طول هلال كبير يمتد من قشتالة بإسبانيا إلى أطراف شبه الجزيرة الهندية». انفجار المشرق العربي. دار الطليق. بيروت . 1987. ص. 59/58.

ألفاظ البابا، الحروب الصليبية، إمارات صليبية، الرها انطاكية ... مع الإيماء غير البريء بأن المسيحية ديانة عنف: مع أن أي مطلع على المسيحية في نصوصها الأصلية وخاصة العهد الجديد ولا أقول القديم، يعرف أنها ديانة ضد العنف. وفيما أذكر فإن المؤرخ الألماني مومسن، المتخصص في التاريخ الرومان، (الحائز على جائزة نوبل سنة 1902 والمتوفى سنة 1903) كان قد أرجع سقوط الإمبراطورية الرومانية إلى انتشار الميسحية فيها، أي إلى حلول أخلاق اللين والسلم ... محل أخلاق القوة التي ميزت روما وحضارتها. هذا إذن تشويه لديانة عظيمة ظهرت في التاريخ يجب أن يأخذ عنها المتعلم أفكارا واضحة ودقيقة.

من هذا المنظور قلنا سابقا إن تدريس التاريخ وخاصة الإسلامي يشكل عائقا معرفيا: في هذه الحالة عائقا لفهم ومعرفة المسيحية. (10)

يؤدي تدريس التاريخ بهذا المعنى إلى الانغلاق. والحال أن التاريخ يعتبر ديداكتيكيا من مواد التفتح واليقظة Activité d'éveil. والتفتح أو التنبه أو اليقظة هو طرح السؤال. هو جعل الفكر منتبها معرفيا: في حين ينتهي تدريس التاريخ عمليا إلى تبليد أذهان المتعلمين معرفيا، إلى ما يمكن تسميته بـ «الغباء الإبستمولوجي».(11) يتمظهر هذا الغباء الابستمولوجي في انعدام وعي تاريخي لدى المتعلمين. وهناك أمثلة عديدة جمعتها خلال تجربتي التعليمية، أكتفي بذكر بعضها:

1 ـ القول الثابت الراسخ بوجود حقوق الإنسان في القرآن. مع أن امتلاك وعي تاريخي يتضمن كون هذا المفهوم ظهر تاريخيا في زمن محدد ومكان محدد: فرنسا، أمريكا ... وله مدلول محدد. وإذا كان هذا المفهوم في الإسلام فكيف تفسر تحفظات الإعلان الإسلامي لحقوق الإنسان ؟

2 ـ القول بالإعجاز العلمي في القرآن بل وفي السنة مع أن العلم ظاهرة حديثة والإعجاز اللغوي نفسه فكرة ظهرت فيما بعد حسب ما يذهب إليه الدكتور نصر حامد أبو زيد في كتابه مفهوم النص (12).

10 . ذات مساء كنت ألاحظ درسا لأحد الطلاب في المستوى الخامس. وفسر الطالب لفظ الجزيرة على أنه يعني شبه الجزيرة العربية بينما هو في الواقع يغطي شمال العراق وقسما من سورية... وهذا مثل من آلاف الأمثلة.

11 . من الغريب أن المؤلف والمفكر اليهودي الذي عاش في بغداد بين العام 1215م و 1285م، يعرض الأديان التوحيدية الثلاثة في كتابه : تنقيح الأبحاث عن الملل الثلاث، عرضا حياديا تماما! بل إنه يبدأ كتابه بالبسملة الإسلامية. انظر فريدريش نيفونر: الحقيقة بنت زمانها. مجلة اجتهاد. العدد 28. ص. 163.

12 . أعتذر عن هذا التوصيف الذي لم أجد أفضل منه لوصف هذه الحالة، رغم أنه لا ينتمي إلى اللغة العلمية .

3ـ رفض اعتبار الإسلام ظاهرة تاريخية. ونطرح هنا سؤالا بسيطاً. إذا لم يكن كذلك فلماذا يدرس أصلاً في مادة التاريخ؟ بل هناك من يرفض اعتبار الأصولية ظاهرة تاريخية! فوا عجبا!

4 . اسقاط الماضي على الحاضر. مثلا اعتبار ما يجري الآن في أفغانستان أو العراق أو فلسطين حروبا صليبية! تبدو الحقبة التاريخية الحالية مجرد تكرار لما حدث في الماضي. لا فرق بين الماضي والحاضر والمستقبل.

5 . اعتبار زيارة البابا للجامع الأموي بدمشق تدنيساً لحرمة الجامع مع العلم أن الأمويين كان لهم أطباء وشعراء ومترجمون مسيحيون بل شارك في إصلاح المسجد الأقصى بناءون مسيحيون! زمن عبد الملك بن مروان (فيليب حتي، موجز تاريخ العرب).

هذا الغباء الإبستمولوجي والانغلاق والتعصب إنما هو ناشئ عن الطابع الدوغمائي الذي تقدم به مادة التاريخ، التاريخ الإسلامي خاصة. ولقد أشرنا سابقاً إلى أن المعارف تعطى لحقائق مطلقة، قطعية يقينية، لا شك فيها، في مادة تنتمي إلى العلوم الإنسانية. بل إن الشك والسؤال أو التساؤل غير مرغوب فيهما. والحق أن السؤال هو أحد خصائص مرحلة الطفولة فيما يذهب إلى ذلك كارل ياسرز (مدخل إلى الفلسفة. ترجمة محمد فتحي الشنيطي): يطرح الطفل اسئلة عادة ما تكون محرجة للكبار. وينتهي الأمر إلى منع السؤال وفرض إجابات محددة في إطار التنشئة الاجتماعية، خاصة إذا كانت هذه التنشئة تتم في إطار ثقافة تكره السؤال: يورد الأناس اللباني النص الآتي: «قال (أنس بن مالك) كنا نهينا أن نسأل رسول الله (ص) عن شيء. فكان يعجبنا أن يجيء الرجل من أهل البادية فيسأله ونحن نسمع»... يروي ابن حنبل عن الرسول (ص) قوله: «... وكره لكم (الله) قيل وقال، وكثرة السؤال، وإضاعة المال»... كما يروي النسائي عن النبي(ص) قوله: «وإنما هلك من كان قبلكم بكثرة سؤالهم واختلافهم على أنبيائهم. فإذا أمرتكم بالشيء فخذوا به ما استطعتم، وإذا نهيتكم عن شيء فاجتنبوه»... كما ينقل الزركشي عن ابن عباس قوله: «ما كان قوم أقل سؤالا من أمة محمد (ص)»... أما ما جاء في القرآن موافقا لكراهة السؤال فأمره أشد دلالة أيضا. فقد جاء بالفعل، في محكم التنزيل،

«يا أيها الذين آمنوا لا تسألوا عن أشياء إن تبد لكم تسؤكم...» الآية .

وحتى لا نظلم الثقافة العربية الإسلامية وحدها، فإن أثينا مهد الفلسفة، ورائدة الديموقراطية، وفي عهد بركليس، وهو أمر لا يصدق، كانت تحاكم الفكر الحر. يورد المفكرالسوري جورج طرابيشي النص الغريب التالي:

«... فأثينا المثالية، أثينا مدرسة اليونان، أثينا عصر بركليس الذهبي ...تقدم لنا في الواقع صورة محكمة تفتيش مبكرة. في ذلك يقول مؤرخ اللامعقول الذي كأنه دروس: «إن أسطع دليل على مدى قوة رد الفعل على عقلانية التنوير يتمثل في اتهام وإدانة عدد من المثقفين لدوافع دينية في أثينا في مجرى الثلث الأخير من القرن الخامس، ففي نحو العام 432ق.م (أو بعده بعام أو عامين) غدا رفض الاعتقاد بما هو خارق للطبيعة أو مجرد تعليم علم الفلك جناية. وقد شهدت الثلاثون سنة التالية سلسلة من محاكمات الهرطقة فريدة في نوعها في التاريخ الأثيني، وكان جل ضحاياها من معلمي الفكر التقدمي في أثينا: أنا كساغوراس ودياغوراس أفلت من هذا المصير بهربه، وذلك ما فعله بروتاغوراس أيضا على الأرجح؛ أما سقراط، الذي كان في مقدوره أن يفعل بالمثل... فقد آثر أن يتجرع السم. ولا ندري كم عدد الأشخاص المغمورين الذين دفعوا على هذا النحو ثمن آرائهم. لكن القرائن التي في حوزتنا تكفي على سعة، للتدليل على أن عصر الأنوار الكبير في اليونان كان أيضا، نظير عصرنا الراهن، قرنا من الاضطهاد: علماء ينفون، وفكر يكمم، بل ... كتب تحرق». ولقد كاد أرسطو يعرف المصير نفسه ... فقد اضطر وهو في نحو الستين من العمر إلى أن هرب من أثينا على عجل تماشيا للمثول أمام المحكمة بتهمة الزندقة» (13).

إن كراهة السؤال، إذا ما عدنا إلى موضوعنا، عززتها منذ السبعينيات، وعبر الثمانينيات خاصة، سياسة الدولة في استخدامها السياسي للدين. في دراسة ممتازة للأستاذ محمد العيادي بمجلة مقدمات يعالج الكاتب الآليات التي استخدمتها الدولة منذ السبعينيات للتعامل

13. راجع ظاهرة العلم الحديث. د. عبد الله العمر. نشأ العلم الحديث حسب د. عبد الله العمر ما بين 1450و 1700م . ص 5. راجع كذلك فلسفة العلم في القرن العشرين: د. يمني طريف الخولي. والكتابات معا ضمن سلسلة عالم المعرفة. وأرقامها على التوالي: 69 و 264. وحول علاقة القرآن بالعلم انظر: صالح بشير. العلم والدين، سجال يمكن تلافيه. مجلة أبواب عدد 6. ص . 33.

مع الدين كأداة إيديولوجية في مواجهة اليسار، وبالتحديد الإيديولوجيات العلمانية والاشتراكية والعروبية والماركسية ... باعتبارها إيديولوجيات دخيلة تخريبية، في مواجهة هذه الأفكار الهدامة استخدم الإسلام باعتباره دينا ودولة، منذ السبعينيات وضعت الركائز الأولى لهذا الدور السياسي الجديد للدين الذي يمكن اعتباره نقطة انطلاق لما سمي بأصولية الدولة وكانت الشبيبة المتمدرسة الرهان الأول لهذا الشكل الجديد والنشاط السياسي الديني. اعتبرت الشبيبة المتمدرسة ضحية للدعاية العلمانية والإيديولوجيات الهدامة. ويعرض الأستاذ العيادي للخطوات المنهجية، وبشكل موثق التي مارستها الدولة منذ 25 دجنبر 1966 خلال أحد الدروس الرمضانية، حيث أعلن المرحوم الحسن الثاني إجبارية الصلاة في المدارس والجامعات ... مرورا بسنة 1972, سنة تعريب المواد الأدبية في التعليم العمومي، حتى قبل أن يتم الإعداد لذلك، مما ستنتج عنه عواقب تربوية وديتاكتيكية شتى ... وقد بلغت هذه السياسة (أي الاستخدام الإيديولوجي للدين أوجها مع تعيين عز الدين العراقي سنة 1983 وزيرا للتربية الوطنية حيث طال التعريب جميع المواد العلمية في التعليم الابتدائي والثانوي، وأعطيت مكانة هامة للتعليم الديني بزيادة في الحصص ومعاملات التربية الإسلامية، وجعلها إجبارية وعامة في جميع مستويات التمدرس منذ السنة الأولى. وحتى القسم النهائي أي البكالوريا. كما تم إدخال التعليم في مواد أخرى كالفلسفة والتاريخ والأدب العربي. وقد روجعت جميع المقررات وألفت كتب مدرسية جديدة بمضامين إيديولوجية أكثر منها معرفية أو علمية. وأنشئت، وهو الإجراء الأكثر قوة، شعبة الدراسات الإسلامية وإن كان ذلك قد تم منذ 1970، في إطار الاستخدام السياسي للدين في مواجهة الأفكار الهدامة. (14)

وهكذا لعب النظام التعليمي دورا هداما مخربا للسؤال ومن ثمة للعقل؛ بل مخربا للضمير. ولم يعد الأمر يتعلق بانعدام وعي تاريخي فحسب، بل انعدام وعي أخلاقي، لدى المتعلم الذي غدا بلا ضمير.

هكذا يصير تدريس التاريخ (بل التدريس عموما، لأن استخدام الدين طال جميع المواد) عائقا أخلاقيا كذلك: في غياب ضمير حر، إنسان حر، تنعدم الحياة الأخلاقية الحقيقية.

---

14 . حسن قبيسي : المتن والهامش. المركز الثقافي العربي الدار البيضاء 1997 ص 9192. (سورة المائدة الآية 101).

الإنسان حر. تترتب عن هذه الحرية مسؤولية فردية هي أساس علم الأخلاق. في عالم تنسب فيه الأفعال الشريرة، على المستوى الانتربولوجي على الأقل، إلى الشيطان، تنتفي مسؤولية الفرد وبالتالي تنتفي الأخلاق MORALE وتحل محلها العادة، العادات MOEURS [15]. تتحول الأخلاق بتعبير نيتشه إلى أخلاق العبيد وإن بمعنى مغاير. تتحول الإتيقا إلى اثنولوجيا. يصبح الفرد تابعا للجماعة، يتحول العقل إلى عقلية. يتحول الفرد إلى ضمير مستتر. أي إلى ضمير خائف من الآخرين . لذلك فتحرير الضمير الشخصي هو الخطوة الأولى لتحرير الدين نفسه. تحرير الدين من رجال الدين وأساتذة الدين. وهذا هو المعنى الحقيقي للثورة الدينية التي قام بها المسيح، وفيما بعد مارتن لوثر: تحرير الضمير الشخصي من الشريعة، شريعة رجال الدين: الفرسيون والصدوقيون. غير أن بولس، فيما يذهب إليه نيتشه، سيحول المسيحية من جديد إلى يهودية أخرى. (16)

لقد تراجع ووهن دور رجال الدين في الغرب منذ عصر النهضة. وتولد عن هذا التراجع الذي بلغ قمته في القرن الثامن عشر، ميلاد الفرد ومن ثمة ميلاد الضمير أو الوعي الفردي. والفرد كما يقول بوركارت هو أساس التفكير والإبداع (تأملات في التاريخ تراث الإنسانية المجلد 6 ص 839. بدون تاريخ)[17]. وكان من نتائج هذه العملية أيضا نزع الطابع المقدس عن التاريخ وإخضاع المقدس للنقد (قارن رسالة في اللاهوت والسياسة. سبينوزا. ترجمة د. حسن حنفي). وهي عملية ما زالت شبه مستحيلة في الثقافة العربية الإسلامية. رغم أنها الشرط الأساسي أو الرئيس لتأسيس وضع جديد للعلوم الإنسانية، فقد نشأت العلوم الاجتماعية والإنسانية كما العلوم الطبيعية في استقلال عن الدين وفي أحيان كثيرة في صراع معه. وفي العالم العربي الإسلامي ظهرت دعوة إلى أسلمة العلوم. فواعجبا !

صحيح أن هناك تغيرات لا بد أن تحدثها عملية النقل الديداكتيكي على المعرفة الإنسانية وعلى رأسها التاريخ (راجع مقال الأستاذ محمد حمود المجلة التربوية. عدد 8 مارس 2002. ص 69). ولكن هل يمكن للديداكتيك أن يشكل نوعا من «الخيانة» للمعرفة والحقيقة التاريخية ؟ هل يمكن أن تتعارض المعرفة الديداكتيكية مع المعرفة التاريخية ؟ في هذه الحالة يصير

15 . جورج طرابيشي : نظرية العقل. دار الساقي 1996 بيروت ص. 136-137.

16 . محمد العيادي Prologues 21 خ ص 3736.

17 . يمكن الرجوع لتوضيح هذه الفكرة أكثر إلى : قرية ظالمة للدكتور كامل حسين، وكذلك دراسة حول الندم للفيلسوف الألماني ماكس شيلر، وكذلك أعمال دوست يفسكي، وخاصة الجريمة والعقاب والإخوة كرامازون... (دراسة ماكس شيلر حول الندم ضمن محاضرات الدكتور نجيب بلدي. شعبة الفلسفة. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. الرباط. الموسم الجامعي 1969/1970).

الديداكتيك خادما للوهم، يصير ديداكتيكيا للوهم. هل يمكن أو يحق لنا هنا أن نتكلم عما سماه الأستاذ محمد مزوز «بالغرور الديداكتيكي» ؟ (مجلة الجدل. عدد 5. 1987. ص 78).(18)

نعم، لا بد من تكييف المعرفة العلمية مع قدرات وأعمار المتعلمين، مع سيكولوجيتهم. ولكن ليس على حساب الحقائق. نقول تكييف وليس تزييف ! إننا نتكلم هنا عن العلاقة الملتبسة بين المدرسة والمعرفة، بين الديداكتيك والمعرفة، بين التنشئة الاجتماعية والمعرفة. هدف هذه التنشئة، كما هو معروف، هو إدماج المتعلم في «هوية» ما، أو صياغة في إطار «هوية ما: عادات، تقاليد، معتقدات، وتوابث »، «مقدسات»، ... تتحول الديداكتيكا إلى إثنولوجيا، هكذا نعود مرة أخرى إلى الثابت، إلى المقدس، إلى رفض الزمن، رفض التاريخ، ويصير موضوع علم التاريخ هو الثبات، هو «الهوية» .

ألعل هذا ما كان يقصده، أو على الأقل بعض ما كان يقصده محمد أركون عندما قال: «إن تاريخ الفكر العربي الإسلامي لم يكتب بعد باللغة العربية؟ لقد كتب بالألمانية والفرنسية والإنجليزية والإيطالية والعبرية ... ولكن لم يكتب بالعربية. (في مقابلة تلفزيونية مع قناة 2M خلال شهر نونبر2004) .

لقد طرح الأستاذ عبد الله العروي ووضاح شرارة، المسألة التاريخية وأهميتها للولوج إلى العصر، وذلك من الستينيات من القرن الماضي، دون جدوى . (انظر حسن قبيسي. مرجع مذكور سابقا. ص 137) .

إن المواطنة اليوم هي مواطنة في الزمان لا في المكان، كما أشار إلى ذلك المفكر التونسي فتحي المسكيني في مقال بمجلة دراسات عربية تحت عنوان: من هو الزمان؟ وهذا يعني أن التاريخ أو الزمن أصبح وطنا. (دراسات عربية عدد 34 ص 2).(19) (يناير /فبراير 2000. السنة السادسة والثلاثون).

---

18. لمزيد من التوضيح انظر : فلسفة نيتشه، أويغن فنك. ترجمة إلياس بديوي. منشورات وزارة الثقافة. دمشق 1974 . ص 162. ويجب استثناء التجربة الصوفية من هذه الأحكام؛ لأنها حاولت تحرير الضمير وتحسيس علاقة مباشرة مع المتعالي بوساطة التأويل. وتعتبر تجربة الحلاج المأساوية نموذجا لهذا. قال النضري في المواقف: إنك ما أضمر قلبك.

19. هناك تجربة جديدة في تدريس التاريخ (كما في تدريس المواد الأخرى) بدأت منذ العام الماضي بالسنة الرابعة ابتدائي وهي مستمرة هذا العام. غير أنه لا يمكن الحكم عليها الآن. كما أن هناك عوائق كثيرة لا بد أن تحول دون تفعيلها بالشكل السليم؛ خاصة وأن الاستخدام السياسي للدين في التعليم ربما ما زال مستمرا.

تدريس التاريخ بالمدرسة الإبتدائية :
صعوبات ديداكتيكية

ذ. رشيد نجيب
كلميم

مقدمة :

في البداية نغتنم مناسبة هذا اللقاء العلمي، لتهنئة المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية على مرور ثلاثة سنوات على تأسيسه وما تحقق في ظله من منجزات لفائدة لغتنا وثقافتنا الأمازيغيتين، كما لا ندع الفرصة تفوتنا دون الترحم على الروح الطاهرة لفقيد الثقافة الأمازيغية وفقيد البحث التاريخي المغربي علي صدقي أزايكو.

بالنسبة للموضوع الذي اقترحنا المشاركة به في هذه الندوة، فهو يتعلق بجانب من اهتماماتنا الديداكتيكية والتربوية، ففي إطار عملنا على البحث في ديداكتيك المواد بالمدرسة الابتدائية المغربية، وإيمانا منا بضرورة تفكير وتأمل كل مدرس في أية مادة دراسية قبل تدريسها، الشيء الذي سيؤدي حتما إلى الرفع من مردوديته التربوية وإغناء الجانب التكويني في مساره المهني وفي ممارسته التعليمية اليومية كذلك. إن موضوع مشاركتنا هاته يخص الوقوف عند الصعوبات المنهجية والديداكتيكية المرتبطة بتدريس التاريخ داخل فصول الدراسة الابتدائية.

1. تعريف الاجتماعيات ودورها / تعريف مادة التاريخ ودورها :

تأتي مساهمتنا نظرا، أولا: لندرة الدراسات التربوية فيما يرجع للاهتمام بمواد الاجتماعيات عامة بالابتدائي، وبالخصوص مادة التاريخ منها. وثانيا، للدور الكبير الذي تلعبه مادة الاجتماعيات في تكوين شخصية الطفل وتحقيق مجموعة من الأهداف المعرفية والوجدانية والنفس حركية لديه. فلمادة الاجتماعيات بمختلف مكوناتها الثلاثة (التاريخ، الجغرافيا، التربية

على المواطنة) الدور البارز في مد المتعلمين بمجموعة من المهارات والقيم المتنوعة، إذ تسعى إلى تعريف المتعلم بمميزات بيئته عن طريق تقريبه من تاريخه الوطني بمقوماته الحضارية، وتوعيته بالمكونات الطبيعية والبشرية والاقتصادية لبيئته، بمساعدته على اكتساب وإدراك المفاهيم المرتبطة بمجالي الزمان والمكان، حتى يتمكن هذا المتعلم من استيعاب الظواهر الطبيعية والبشرية والاقتصادية، متمكنا من تحديد موقعه داخلها ومساهما فيها بفعالية وإنتاجية.

إضافة إلى ذلك، فإن هذا المكون الدراسي ينمي مجموعة من القدرات والمهارات الحسية والحركية لدى المتعلم.

2. نظرة على الأهداف المتوخاة من تدريس التاريخ:

- إدراك المتعلم لمفهوم الزمان إدراكا واضحا، بالتأكيد على مبدأ التدرج وتمثله لمختلف الفترات التاريخية بأبعادها الزمانية الشاسعة، بشكل ملموس يساعد على الارتقاء إلى مستوى التجريد؛
- ترتيب الأحداث ترتيبا سببيا بإدراك العلاقة بين العناصر المحركة للتاريخ، والربط بين الحقب والفترات التاريخية مع التركيز على استخلاص المظاهر والمراحل والنتائج، والوعي بأهم القضايا الإنسانية المعاصرة؛
- توعية المتعلم بأهمية الماضي في فهم الحاضر والتطلع إلى المستقبل قصد تأهيله لحل المشاكل التي تواجهه، وبذلك يصبح الماضي حاضرا والتاريخ فاعلا؛
- التعامل مع الآثار والوثائق قصد إغناء الرصيد المعرفي وتنمية الحس التاريخي وتهذيب التعبير اللغوي.

3. التعريف بخطة العمل المتبعة لإنجاز الدراسة الميدانية:

لأهمية المادة، وفي إطار الأنشطة التكوينية المبرمجة بمركز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي، أنجزنا دراسة ميدانية حول صعوبات تدريس مادة التاريخ بالسلك الابتدائي، تحت إشراف أستاذ مؤطر لمادة الاجتماعيات بالمركز، وقد شملت هذه الدراسة مدرستين ابتدائيتين، تم فيهما توزيع مجموعة من الاستمارات التي استهدفت استطلاع آراء المدرسين وكذا التلاميذ حول الصعوبات المرتبطة بتعليم وتعلم مادة التاريخ. هكذا شملت الدراسة:

1. المدرسون:

يبلغ عددهم 40 مدرسا، عدد الذكور 30 مدرسا، بنسبة ٪ 75. أما الإناث فعددهن هو: 10 مدرسات أي بنسبة ٪ 25, يتوفر جميع المدرسين على شهادة الباكالوريا وديبلوم مهني أهلهم لمارسة مهنة التدريس، وقد حصل ثلاثة منهم على الإجازة في الاجتماعيات أي بنسبة ٪ 7,5.

2. التلاميذ:

بلغ عدد التلاميذ المستجوبين 140 تلميذا، عدد الذكور هو 80 تلميذا أي بنسبة ٪ 66,66, أما التلميذات فيبلغ عددهن 60 تلميذة أي بنسبة 33,33٪، ويمثل غير المكررين ٪ 80 من مجموع عدد التلاميذ، هؤلاء تتراوح أعمارهم ما بين 10 و14 سنة.

4. تحليل الجداول واستخلاص المعطيات الإحصائية: (تنظر الجداول في الملحق)

الجدول الأول: لقد تبين لنا من خلال استخراج المعطيات من الاستمارات الموزعة، أن جل المدرسين الذين يدرسون مادة التاريخ بالسلك الابتدائي يواجهون مجموعة من الصعوبات الديداكتيكية، وتهم هذه الصعوبات الطرائق التدريسية المعتمدة، تنظيم ومعالجة المعلومات، توظيف الوسائل التعليمية، استعمال الكتاب المدرسي. وقد احتلت المرتبة الأولى الصعوبات المرتبطة باستعمال الوسائل التعليمية، تليها صعوبات توظيف الكتاب المدرسي وهو أيضا من الوسائل التعليمية.

الجدول الثاني: يتعلق هذا الجدول بالطرق التربوية المعتمدة في تدريس التاريخ، ٪ 62,5 من المدرسين المستجوبين يعتمدون تحليل الوثائق المتوفرة في الكتاب المدرسي مع استخلاص المعلومات الأساسية. أما ٪ 25 منهم فيعتمدون على ما يقوم التلاميذ بتحضيره بناء على أسئلة تحضيرية سابقة مع اللجوء إلى استخلاص المعلومات الأساسية من خلال تحليل وثائق الكتاب المدرسي. وتعتمد نسبة٪ 10 على الطريقة التلقينية بطابعها التقليدي التي لا يمكن الحديث فيها عن أي دور فعال للتلميذ اللهم الإنصات والتدوين.

الجدول الثالث: يهم هذا الجدول الوسائل التعليمية التي يسجل حضورها في درس التاريخ بالابتدائي، وقد توقفنا على أن أغلبية المدرسين يوظفون الوسائل التعليمية المتضمنة بالكتاب المدرسي من صويرات وخرائط ونصوص تاريخية، كما أن نسبة هامة من المدرسين المستجوبين

يوظفون وسائل غير موجودة بالكتاب المدرسي، أما بعض المدرسين فيلجأون إلى صنع الوسائل التعلمية بأنفسهم، ولما لا فالمدرس فنان كما يقول أحد علماء التربية، ويمثل هؤلاء نسبة ٪ 25، وهذا أمر إيجابي جدا من شأنه إغناء الممارسة اليومية للمتعلم بعد إطلاعه على وسائل مصنوعة من قبل مدرسه، الشيء الذي يكسبه بدوره مهارة عملية إبداعية في صنع الأشياء البسيطة.

الجدول الرابع: يتعلق الجدول بدراسة التكامل المفترض بين دروس التاريخ وباقي المواد الدراسية، ومن وجهة نظر أغلب المدرسين، فإنهم يرون أن هناك تكاملا على مستوى دروس التاريخ فقط، وترى نسبة ٪ 5 , 27 من المستجوبين أن هناك تكاملا بين دروس التاريخ وبين دروس باقي مواد الاجتماعيات أي الجغرافية والتربية على المواطنة. أما نسبة الذين لا يرون هناك تكاملا بين دروس التاريخ فهي ضعيفة.

الجدول الخامس: يعكس هذا الجدول طريقة تعامل التلاميذ مع دروس التاريخ، ويركز ٪ 57 , 78 من التلاميذ المستجوبة آراؤهم على حفظ التواريخ وأسماء كل من الأماكن والشخصيات، وهذا يبين نوعا ما الطريقة التي يدفع بها المدرس تلاميذه للاهتمام بدروس مادة التاريخ، وكذا المهارات التي تمت تنميتها لدى هؤلاء.

5. نحو تدريس أفضل لمادة التاريخ:

من خلال تحليلنا للجداول الإحصائية المستخلصة من الاستمارات المتوصل بها، يتبين لنا أن الصعوبات الديداكتيكية والمنهجية التي يصادفها الإخوة المدرسون، هي ذات علاقة ب: المفاهيم الموظفة في مادة التاريخ، طبيعة مادة التاريخ، الكفايات والقدرات المراد تحقيقها من خلال هذه المادة الدراسية، استعمال الوسائل التعليمية الأساسية. وهو ما سنقوم بمقاربته في التالي:

1.5. الإلمام بالجانب المفاهيمي في مادة التاريخ:

من خلال التوجيهات الرسمية لتدريس التاريخ، والمنصوص عليها سواء بكتيبات الأهداف والتوجيهات التربوية، أو الكتاب الأبيض أو المقدمات الخاصة بالبرامج الدراسية الجديدة لمادة الاجتماعيات التي اعتمدت المقاربة بالكفايات l'approche par les compétences يتضح أن جميع دروس التاريخ تتجه نحو تحقيق هدف أساسي هو الوصول إلى إدراك مفهوم الزمان،

وهذا لن يتأتى إلا من خلال استيعاب لمفاهيم موازية وهي: التحقيب التاريخي، التطور l'évolution، الكرونولوجيا la chronologie...، ولأن المفاهيم كما يقول De Landsheere عبارة عن تمثيل رمزي يتشكل من الخصائص المشتركة بين مجموعة من الأشياء، فهي تساهم في البناء الهرمي للمعرفة، وتلعب دورا في الانتقال من الطابع التجريدي لبعض المعارف إلى طابع التعميم وصياغة المبادئ والقوانين، لذلك فهي تساعد على:

- تسهيل تعليم وتعلم المادة الدراسية؛
- تنظيم المادة الدراسية في جهاز مفاهيمي؛
- مساعدة التلميذ على التفكير المنهجي والعقلاني السليمين؛
- الربط بين المكتسبات المعرفية السابقة والقادمة.

لذلك، يتوجب أن يكون المدرس على إلمام بالجهاز المفاهيمي الموظف في دروس التاريخ.

2.5. التمييز بين التاريخ كعلم ومادة دراسية:

ينبغي على المدرس أن يعرف الفرق الموجود بين التاريخ كعلم خاضع لمستلزمات وشروط البحث العلمي الأكاديمي، وبين التاريخ كمادة دراسية تعليمية لها منهاجها وبرنامجها الدراسي، وفق ما وضعته السلطات التربوية ذات الاختصاص، هذه المادة تهدف إلى نشر وتعميم نوع من المعرفة البسيطة بالتاريخ في أفق توظيف التلميذ لمحتوى درس التاريخ ليس من الجانب الكمي ولكن من الجانب الكيفي المرتبط بالقيم النبيلة، والمرتبط باستثمار مكونات هذا الدرس لأجل الإلمام بالحاضر المعاش واستشراف آفاق المستقبل بنفس تفاؤلي يجعله يساهم بشكل إيجابي في بناء صرح الحضارة الإنسانية ويتخذ مواقف إيجابية، عقلانية ومنطقية وبنائية إزاء القضايا الإنسانية والوطنية المعاصرة.

3.5. إلمام المدرس بكفايات مادة التاريخ بالمدرسة الابتدائية:

قبل بدء المدرس في عملية تنشيط دروس التاريخ، يجب أن يضع نصب أعينه الكفايات التي تسعى البرامج الدراسية في التاريخ إلى تحقيقها، وهي:

- تمييز المراحل التاريخية الكبرى، مع القدرة على تحديدها كرونولوجيا، والبدء في معرفة كل مرحلة من المراحل؛

- تصنيف الوثائق وفق طبيعتها وتواريخها ومصادرها؛
- معرفة استعمال المعارف التاريخية في المواد الدراسية الأخرى؛
- الاستعمال السليم لزمن الماضي في الروايات التاريخية؛
- فهم مجموعة من الأحداث التاريخية؛
- التعرف إلى أدوار الشخصيات والجماعات في صنع الأحداث التاريخية.

4.5. التوظيف الأمثل للوسائل التعليمية :

تعتبر الوسائل التعليمية Le matériel didactique حسب تعريف معجم علوم التربية- مجمل الأجهزة والمطبوعات والتصاميم والنماذج المجسمة التي تساعد على تسهيل عمليات التعليم والتعلم.

وكغيرها من المواد الدراسية، فمادة التاريخ تعرف بدورها توظيفا للوسائل التعليمية التي يستلزم تنويعها حسب حاجيات المتعلمين، وما يفرضه كل درس أو حصة في التاريخ على حدة. وفي الحدود الدنيا، فإن الوسائل التعليمية الأكثر استعمالا بمدرستنا المغربية في مادة التاريخ هي: الكتاب المدرسي- النص التاريخي- الخريطة- السبورة. على المستوى العملي والإجرائي، يطرح استعمال هذه الوسائل بالنسبة للمدرسين المستجوبين مجموعات من الصعوبات المنهجية، لذلك فإننا نقترح من أجل تجاوزها ما يلي:

. بالنسبة للكتاب المدرسي:

للمدرس دليل مساعد على إعداد الدروس، يتضمن هذا الدليل مقدمة منهجية منتقاة بالأساس من دفاتر التحملات الخاصة ببرامج الاجتماعيات، إضافة إلى احتوائه على خطط بيداغوجية مساعدة على تنظيم الوضعيات التعليمية التعلمية المتضمنة في كتاب التلميذ، هذه الخطط تبين الأهداف المراد تحقيقها، الرصيد المعرفي للدرس، المراحل والتوجيهات المتعلقة بسير الدرس، لائحة الوسائل الديداكتيكية، لائحة للمراجع المعتمدة...وكلها عناصر، نرى أنها مساعدة للمدرس في الرفع من مردودية درس التاريخ.

للتلميذ أيضا كتابه المدرسي، يتضمن المعارف التاريخية، النصوص التاريخية، المصطلحات، الأسئلة، الملخصات، أنشطة للبحث، الصور... وينبغي أن نربي لدى المتعلم سلوكا يتجه نحو

إحساسه بأهمية الكتاب المدرسي في تنظيم تعلماته، في مساعدته له على الإطلاع على الوثائق الخاصة بكل درس، في مساعدته سواء داخل الفصل الدراسي من حيث المشاركة الفعالة، أو خارجه إذا تعلق الأمر بأنشطة البحث...

- *بالنسبة للنص التاريخي:*

إن الاستثمار الأحسن للنص التاريخي يتوقف على التجسيد الفني لهذا النص من خلال اللجوء إلى وسائل أخرى كالخرائط أو بعض الصور، تبسيط لغته عبر شرح المفردات الصعبة التي يتضمنها، طرح أسئلة مركزة حوله وذلك حتى يتأتى للمتعلمين تحديد الإطار التاريخي للنص، واستخراج أفكاره الأساسية قصد توظيفها في بناء الدرس، فالمطلوب إذن هو مقاربة مبسطة للنص التاريخي وليس قراءته وتحليله من المنظور الأكاديمي والعلمي.

- *بالنسبة للخريطة:*

للخريطة وجود مركزي في دروس التاريخ، ومن شأن الاستعانة بها تحقيق مجموعة من الأهداف: معرفيا، تقدم للمتعلمين معلومات تاريخية وجغرافية واقتصادية وسياسية وبشرية...، وجدانيا، تطور الاهتمامات الإيجابية للمتعلمين فيما يتعلق بمواقفهم من الظواهر والقضايا البشرية والسياسية والاقتصادية الموجودة في العالم...، نفسيا وحركيا، تكسب المتعلمين العديد من المهارات المرتبطة بالرسم والتلوين واستخدام رموز متعارف عليها... ويسهل استثمار الخريطة في درس التاريخ عبر المرور من مرحلتين:

1. مرحلة الوصف: دعوة التلاميذ إلى تحويل مكونات الخريطة إلى تعابير لفظية بمساعدة المفتاح.
2. مرحلة التفسير: وفيها يشرك المدرس التلاميذ في دراسة الظاهرة التي تقترحها الخريطة عن طريق مجموعة من الأسئلة التي ستفضي إلى أجوبة تساعد على بناء الدرس.

- *بالنسبة للسبورة:*

يتم تقسيم السبورة إلى ثلاثة أجزاء رئيسية: الجزء الأيمن- الجزء الأوسط- الجزء الأيسر.

في الجزء الوسط: تتم كتابة عنوان درس اليوم وأفكار الدرس الرئيسية.

في الجزء الأيمن: ترسم الرسوم التوضيحية العابرة، تكتب المصطلحات الجديدة وأسماء الشخصيات والتواريخ باستعمال ألوان بارزة، كما يستعمل هذا الجانب لتدوين ملخص الدرس في نهاية الحصة.

في الجزء الأيسر: هنا تعلق الخرائط والصور وتعرض الوسائل التعليمية الخاصة بالدرس.

خاتمة:

في نهاية هذه المساهمة، ومن أجل الرقي بمستوى تدريس مادة التاريخ بالمدرسة الابتدائية، وللتغلب على الصعوبات التي تتم مصادفتها منهجيا وديداكتيكيا، نقترح مرحليا مايلي:

- الاهتمام بالتكوين الأساسي والمستمر في مادة التاريخ، وتشجيع المدرسين على الاهتمام بالمادة موضوع الحديث في تكوينهم الذاتي.

- عقد لقاءات تربوية منتظمة لأجل دراسة الصعوبات التي تحول دون تدريس التاريخ بشكل أفضل، مع إيجاد حلول ملائمة لهذه الصعوبات.

- دفع وتشجيع المدرسين على استحضار البيداغوجيات الفعالة أثناء تدريس مادة التاريخ، وخصوصا بيداغوجيا المشروع la pédagogie de projet ومثل ذلك إنجاز مشروع على مستوى الفصل أو المؤسسة، يهم جمع تاريخ المنطقة أو تاريخ المدرسة يستمر طيلة السنة، وذلك حتى يحس المتعلم فعلا بأهمية تعليم وتعلم التاريخ.

المراجع المعتمدة:

1. محمد أيت موحى وأخرون، معجم علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، 2003.
2. وزارة التربية الوطنية، الكتاب الأبيض، لجنة مراجعة المناهج التربوية المغربية، نونبر 2001.
3. وزارة التربية الوطنية، كتيب أهداف وتوجيهات تربوية، مطبعة النجاح الجديدة، 1996.
4. FERRO, MARC- Comment raconter l'histoire aux enfants, Paris, Payot, 1981.

جدول 1: الصعوبات

مجال الصعوبة	النسبة
الطرائق التدريسية	%18
تنظيم ومعالجة المعلومات	%25,5
توظيف الوسائل التعليمية	%30
استعمال الكتاب المدرسي	%27

جدول 2: طرق تدريس التاريخ

طريقة تدريس التاريخ	العدد	النسبة المئوية
الاعتماد على العمل التحليلي للوثائق واستخلاص المعلومات الهامة	25	%62,5
إلقاء الدرس بطريقة تلقينية مع التحليل واستخلاص أهم المعلومات	04	%10
اعتماد تحضير التلاميذ وتحليل الوثائق واستخلاص المعلومات الأساسية	10	%25
اعتماد ما حضره التلاميذ فقط	01	%2,5

جدول 3: الوسائل التعليمية

الوسائل التعليمية المعتمدة	العدد	النسبة المئوية
وسائل موجودة بالكتاب المدرسي	40	% 100
وسائل غير موجودة بالكتاب المدرسي	32	% 80
وسائل موجودة بالمؤسسة	25	% 62,5
وسائل ينجزها المدرس	10	% 25

جدول 4: التاريخ وباقي المواد: أي تكامل ؟

أنواع التكامل	العدد	النسبة المئوية
هناك تكامل بين مادة التاريخ وباقي المواد الدراسية	07	% 17,5
هناك تكامل بين مادة التاريخ وباقي مواد الاجتماعيات	11	% 27,5
هناك تكامل فقط بين دروس التاريخ وليس هناك تكامل بينها وباقي مواد الاجتماعيات	20	%50
ليس هناك تكامل بين دروس التاريخ	02	% 5

جدول 5: طريقة التلاميذ في إعداد دروس التاريخ

طريقة التلميذ	العدد	النسبة المئوية
حفظ التواريخ وأسماء الأماكن والأشخاص	110	% 78,57
البحث عن الأسباب واستخلاصها	20	% 14,28
البحث عن النتائج واستخلاصها	15	% 10,71
البحث عن الأسباب والنتائج معا	08	% 5,71
الحفظ والبحث عن الأسباب والنتائج	50	% 35,71

مضامين المقررات التاريخية بالمدرسة الابتدائية
أية حصيلة لأي متعلم؟

ذ. محمد بوحنيك
مدرسة القدس. المحمدية

تقديم:

لقد عرف الفكر التربوي في الآونة الأخيرة تحولات تربوية مهمة وانتقادات كبيرة لمناهج وبرامج وطرق التدريس المتبعة في مختلف المستويات الأساسية منها والثانوية بل وحتى الجامعية. ومن جملة هذه التحولات الاهتمام المتزايد بالكائن المتعلم وبالدور الذي يمكن أن يقوم به في العملية التعلمية، إذ لم يعد التعليم متمركزا حول المدرس أو المادة المدرسة بل أضحى فيه المتعلم هو محور العملية التعلمية، ولم يعد كذلك مقيدا بالمناهج التي عادة ما تصاغ في تجاهل كلي لخصوصيات المتعلم ولحاجياته وميولاته.

ومادة التاريخ باعتبارها مكونا من المكونات الدراسية يجب أن لا تخرج عن هذا الإطار إذ يجمع الجميع أن تدريس التاريخ يهدف أساسا إلى تحقيق أهداف تربوية وعلمية تساهم في خلق الروح القومية والوقوف على مقومات الهوية وإشاعة حب الوطن في النفوس.

وقد سعت المدرسة الابتدائية في تحقيق هذه الأهداف انطلاقا من البرامج والمناهج المسطرة والتي توخى واضعوها ملامسة الوقائع والحقائق التاريخية، ودفع الباحث المغربي إلى استجلاء حقائق الأمور اعتبارا أن كل حقيقة تاريخية تحيل المهتم للبحث عن حقائق أخرى.

إن تدريس التاريخ مرتبط بمنظومة القيم التي تكون فلسفة المجتمع ككل، بل ويعتبر القناة الأساسية التي من خلالها تتم عملية بناء نظرة المتعلم إلى ذاته وماضيه ومن ثم إلى حاضره ومستقبله، ولذلك فإن برامج هذه المادة ومضامين محتوياتها يجب أن تهيأ بكل عناية للتعريف

بمقومات الهوية والحفاظ على استمرارها من جهة، ومن جهة ثانية لمعرفة موروثنا الحضاري وفهم تراثنا الثقافي واكتشاف تنوع وغنى عادات وطننا. وهذه الأمور كلها ضرورية لتكوين الإنسان المغربي الذي تريده التربية أن يكون إنسانا اجتماعيا لا فطريا على حد تعبير إميل دوركايم.[1]

واقع مضامين المقررات التاريخية:

إن المتفقد لمضامين المقررات التاريخية لهذا السلك التعليمي يلامس مجموعة من الأهداف بالنوعية[2] التي حددتها الإدارة التربوية الرسمية ومنها:

- إدراك المتعلم لمفهوم الزمان إدراكا واضحا بشكل تدريجي، وتمثله لمختلف الفترات التاريخية بأبعادها الزمانية الشاسعة بشكل ملموس، يساعد على الارتقاء إلى مستوى التجريد؛
- ترتيب الأحداث ترتيبا سببيا، بإدراك العلاقة بين العناصر المحركة للتاريخ، والربط بين الحقب والفترات التاريخية مع التركيز على استخلاص المظاهر و المراحل والنتائج والوعي بأهم القضايا الإنسانية المعاصرة؛
- توعية المتعلم بأهمية الماضي في فهم الحاضر، والتطلع إلى المستقبل قصد تأهيله لحل المشاكل التي تواجهه، وبذلك يصبح الماضي حاضرا والتاريخ فاعلا؛
- التعامل مع الآثار والوثائق التاريخية على اختلاف أنواعها، وتوظيفها لملامسة بعض القضايا والتفاعلات الإنسانية من أجل إغناء الرصيد المعرفي وتنمية الحس التاريخي وتهذيب التعبير اللغوي.

فإلى أي حد تم الالتزام بهذه الأهداف عند وضع وصياغة برامج مادة التاريخ؟ وما مدى استجابة مضامين ومحتويات هذه البرامج لتطلعات متعلمينا؟

إن مقاربة هذه الأسئلة مقاربة موضوعية تتطلب ممارسة نقدية ابستمولوجية مزدوجة لبرامج التاريخ المدرسي سواء على المستوى الشكلي/الخارجي أو على المستوى الداخلي (المضامين).

1 . E.DURKHEIM «Education et sociologie» Paris. P.U.F. 1966 COLLECTION. Le sociologue. Page: 90.

2 . مقرر السنة الخامسة والسادسة من التعليم الأساسي.

المستوى	مجموع دروس البرنامج	عدد الدروس المتعلقة بالمغرب	النسبة المئوية التي تمثلها
الخامس أساسي	19	1	5%
السادس أساسي	19	10	50%

وهذه المعطيات تحيلنا على مجموعة من الملاحظات حول مكانة تاريخ المغرب في الكتاب المدرسي:

أ - **فمن حيث الكم:** يظهر أن نسبة ما يخصص للتاريخ المغربي في المقررات الدراسية لا يمثل إلا نسبة ضئيلة بالمقارنة مع ما يخصص لتاريخ الشعوب الأخرى؛

ب - **ومن حيث التحقيب:** غطت دروس تاريخ المغرب جميع حقب التاريخ العام باستثناء التاريخ القديم أي تاريخ مرحلة ما قبل الإسلام الذي تعرض للإقصاء؛

ج - **ومن حيث طبيعة المواضيع:** وقع التركيز على الأحداث السياسية وتاريخ الأفراد وتم التقليل من الجوانب الحضارية والاجتماعية التي تعكس تاريخ المجتمع برمته.

ويتضح من هذه المعطيات ضعف وهزالة حضور التاريخ المغربي ضمن البرامج، مقابل هيمنة تاريخ الغير وخاصة المشرقي والأوربي، بل إنه في مستويات أخرى يتم تقديم ما يهم الآخرين على ما يهمنا من حيث ترتيب المواضيع، الشيء الذي لا يمكن أن يفسر إلا بترسيخ النظرة الدونية تجاه الذات (تاريخيا) من طرف واضعي البرامج في مقابل تمجيد الآخر. وهذا القول لانقصد به الدعوة إلى التمركز حول الذات، بل للتأكيد على أن الحرص على الخصوصية التاريخية والثقافية أمر ضروري، خصوصا إذا علمنا أن غاية المجتمع هي حماية الإرث الثقافي المتراكم عبر الحقب التاريخية دون استثناء أو إقصاء.

وهذه الحيثيات هي التي جعلت البرنامج المقرر إلى حد ما في شكله الحالي لا يتجاوب ومتطلبات مجتمع مغربي أصيل، ينشأ أفراده وخاصة متعلميه على معرفة تراث أجدادهم وأمجاد بلادهم.

وعليه تظل المقومات الحضارية للشخصية المغربية المتميزة حاضرة على مستوى البرامج والتوجهات، غائبة على مستوى الكتب المدرسية، وهذا يشكل مظهرا من مظاهر الاختلال والتناقض الذي يسم سلوك السياسة التعليمية ببلادنا، كما يعكس بوضوح الموقف السلبي لواضعي البرامج تجاه حقبة تاريخ المغرب القديم، واستخفافهم بمساهمتها في تكوين الشخصية المغربية.

وفيما يخص المفاهيم الموظفة في برنامج التاريخ المغربي، يمكن الجزم على أن العديد من المصطلحات والمفاهيم التاريخية لم تحظ بالإجماع حول صلاحية اعتمادها، وصحة نقلها من إطارها التاريخي المحدد إلى مجال تاريخي مغاير أو من حقل معرفي إلى آخر مختلف عنه، بل أن بعض هذه المفاهيم تم تجاوزها في محاولة لطمس معالمها، وأكتفي بذكر مفهومين اثنين على سبيل المثال:

فبالنسبة لمفهوم الدولة، يتضح من خلال كتاب التاريخ المدرسي أن وجودها وظهورها كان مع مجيء إدريس الأول، ولا امتداد لها في تاريخ المغرب قبل الحقبة الإسلامية، علما أن المؤرخ الاستعماري سبق وأن أكد على أن الرومان هم الذين أدخلوا مفهوم الدولة إلى المنطقة. وإذا كان الرأي الأخير تؤطره الإيديولوجية الاستعمارية الاستعلائية فماذا يمكن القول عن الرأي الأول؟

وفيما يخص كلمة البربر، فإننا نلاحظ أنها بدأت تتلاشى من منظومتنا التربوية في وقت كان لا يخلو منها أي درس تاريخي من قبل. فقد وظفت في متن البرامج والنصوص التاريخية المدرسية بشكل لا يترك للمتعلم فرصة لاستيعاب معناها، وفي الغالب يجعل هذا التوظيف المتعلم في حيرة ويتخذ مواقف اجتماعية وسيكولوجية سلبية تجاه هذه الكلمة، التي لم يتكلف واضعو البرامج عناء شرح حقيقة مدلولها التاريخي. فهل يمكن اعتبار هذا الأمر مرغوبا بالصدفة أم مقصودا؟ وقس على ذلك جميع المفاهيم الأخرى التي تتحكم في تعاريفها ومقاربتها إيديولوجيات مختلفة.

أما فيما يخص مضامين ومحتويات الدروس التاريخية بهذا السلك، فإنها تبدو جافة مقارنة مع حاجيات المتعلمين الذين تتدفق عليهم المعارف والمعلومات حاليا بشكل لا يتصور، وهي معارف تشبع ميولات المتعلم الآنية وتستجلي آفاقه المستقبلية، لدرجة تجده ينفر من مادة

التاريخ التي – حسب تفكيره– تجذبه إلى الوراء لدراسة ماتم تجاوزه. خاصة مع التطور السريع الذي يعرفه العالم اليوم من وسائل وتقنيات حديثة. فمتعلم اليوم لم يعد قادرا على التعلم بطرق التقصي والتلقين ولكن بطرق الفعل والتفاعل. وللوصول إلى هذا فلا بد من تكييف مادة تدريس التاريخ بمجموعة من الاعتبارات الضرورية أهمها:

- اعتبار المتعلمين شركاء في العملية التعلمية حيث أنهم يشكلون مصدرا مهما للأهداف التربوية والأنشطة التعليمية، ويساهمون بقسط وافر في سير ودينامية الفصل وفي فعالية التعلم بل ويتحملون جزءا كبيرا من مسؤولية تعلمهم؛
- اعتبار المدرس ميسرا للتعلم ومرشدا له لا مصدرا للمعرفة أو صانعا لسلوكات تعلمية أو متحكما في مجريات الفصل؛
- اعتبار الفصل مجالا للتفاعل والعمل التعاوني من أجل التعلم وليس لتلقي دروس بكيفية عمودية (من المدرس إلى المتعلم).

ولا جدال في أن التلميذ المغربي في ظل ما هو معمول به، ستكون معلوماته ومعارفه حول تاريخ بلاده هزيلة وناقصة كما وكيفا، بل غامضة ومبعثرة وغير مفهومة في مجموع مراحله وفي مختلف جوانبه، مقارنة مع ما سيتلقاه ويستقيه من معارف وقيم تخص بلدان وشعوب أخرى مشرقية وغربية، التي يظل تاريخها أكثر حضورا، مما يجعله في غالب الأحيان يشعر بالحرج والغبن حينما يقرأ عن تاريخ أجداده.[3] ويعرف مثلا عن قضية القدس، والحروب الصليبية، وعن شخصيات مشرقية وغربية أكثر مما يعرف عن قضية سبتة ومليلية والجزر المغتصبة وعن معركة 'الهري' و 'أنوال' وعن رموزالكفاح الوطني أمثال **موحى أوحمو الزياني وعبد الكريم الخطابي**. ومن الطبيعي أن يتعاطف متعلمونا مع الآخر أكثر من تعاطفهم مع الذات، لأن القيم والمعلومات التي استقوها لا تشكل فيها القيم الوطنية إلا حيزا هامشيا. ولعل من يسعى إلى تقوية غيره يحكم على نفسه بالخراب والدمار.[4]

3 . جامع جفايمي: 'ديداكتيك اللغة الأمازيغية' ص: 78

4 . نيقولا ميكيافيلي، 'الأمير'، تعريب خير حماد ط. 12، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، لبنان، 19851405، ص. 70.

وهكذا ساهمت هذه البرامج في جعل المتمدرس المغربي إنسانا حاقدا على انتمائه الوطني، ومفصولا عن أرضه وتربته السوسيولوجية، لا تربطه به سوى البطاقة الوطنية، على حد تعبير عبد السلام الخلفي، ومعيقات الفيزا للهروب إلى شرق روحاني أو إلى غرب يشكل جنة الفردوس بالنسبة له.

ومن ثم فإن انعدام التوازن الذي تعرفه المعرفة المدرسية المتعلقة بتاريخ المغرب والنتائج المترتبة عن ذلك، ترجع فيه المسؤولية لأصحاب القرار الذين تحركهم وتؤطرهم انتماءات إيديولوجية لا تخدم ماضي وحاضر ومستقبل بلادنا، ومستوحاة من عقلية لا تؤمن ولا تعترف بالآخر ككيان وحضارة وهوية.

وأخيرا فإن هذه الدراسة، على تواضعها، قد جاءت في ظرفية تتميز على المستوى الرسمي التربوي بالانكباب على تغيير البرامج التعليمية منذ مطلع الموسم الحالي، وما نتمناه هو أن لا تتكرر الأخطاء وأن يستوعب القائمون والساهرون على وضع البرامج الملاحظات والانتقادات الموجهة إلى البرامج الحالية ويأخذون بعين الاعتبار مطالب واقتراحات المجتمع المدني، والتي عبرت عنها العديد من الفعاليات والجمعيات الثقافية والتربوية.

المحور السادس

التاريخ وتشكيل الهوية والتربية على المواطنة

مفهوم الهوية من خلال مضامين مادة التاريخ بالطور الثاني الثانوي التاهيلي

ذ. لحسن العولي

ثانوية الجولان. المحمدية

تقديم:

أصبحت دراسة وتحليل مضامين الكتب المدرسية تقليدا شائعا في مختلف المجالات البحثية، على اعتبار أنها تحمل منظومة القيم والمفاهيم المراد نقلها إلى الأجيال، والتي ترسم بتداخلها وتفاعلها صورة الذات وصورة الآخر، ويزيد من أهمية هذه المضامين الدراسية كونها تتوجه إلى فئات عمرية تعيش قلق البحث عن الذات والانتماء، وتؤرقها جملة من التساؤلات حول القيم والهوية مما يجعلها إحدى القنوات الأساسية في تشكيل وعي وإدراك هذه الفئات وبلورة سلوكها ومواقفها.

إذا كانت كل صورة قابلة للتقييم من حيث توازنها واختلالها، فإن غايات هذا التقييم قد تتباين تبعا لاختلاف المشارب والتوجهات كما قد تختلف حسب التقنيات والمناهج المعتمدة في ذلك، ولأن صورة الذات وصورة الآخر مرتبطتان بالزمن والأحوال، ومفهومان متغيران على مستوى المضمون والاتجاه، فإن الحصر الشامل لمكونات أية صورة يتطلب تظافر جهود الباحثين في العديد من المعارف والعلوم، كعلم الاجتماع والإثنوغرافيا وعلوم الإعلام وعلم اللهجات وغيرها، كما يتوقف على تجميع كل المشاهد المعروضة في مختلف المضامين المدرسية كالمطالعة والفلسفة والتربية الإسلامية، وعلى تعرية الأدوار الإيديولوجية لباقي العناصر الفاعلة في الحقل التربوي، وهي هيئة التدريس والمؤسسة المدرسية.

اعتبارا لكل ما سبق، فإن هذه المحاولة لا تتعدى في جوهرها رصد بعض مكونات الهوية المغربية، من خلال مضامين مادة التاريخ بالطور الثاني من التعليم الثانوي والمعمول بها منذ 1994، وستتوزع هذه المحاولة على محورين:

المحور الأول: تجليات صورة الذات في الخطاب التاريخي المدرسي، أتناول الحديث عنها من خلال ثلاثة عناصر:

1 . تعريب وأسلمة مضامين مادة التاريخ؛

2 . الخلاف والاختلاف في الخطاب المدرسي؛

3 . حضور عنصر المجال الوطني.

المحور الثاني: بعض مكونات صورة الآخر في الخطاب التاريخي المدرسي.

خلاصة: تجميع مكونات الهوية الواردة في مضامين التاريخ المقررة للسلك الثاني الثانوي.

المحور الأول:

1. ***تعريب وأسلمة الخطاب التاريخي المدرسي:***

بدأ العمل بتعريب مضامين مادة التاريخ خلال الموسم الدراسي 1973-1974 وقد عبر ذلك كما جاء في التوجيهات الرسمية عن رغبة المسؤولين في (**وضع برامج ذات صبغة وطنية وقومية متحررة من رواسب التأثير الاستعماري وذلك انسجاما مع الأهداف العامة التي تؤكد على تنمية الحس الوطني والقومي لدى المتعلم**)[1]، وانطلاقا من تشريح مبسط لما ورد في هذه التوجيهات، فإن اعتماد اللغة العربية قد كان ضروريا في مسيرة المغرب المستقل لتخليص التاريخ من القراءات والأطروحات الاستعمارية، سعيا وراء ترسيخ البعدين الوطني والقومي، سواء بالنسبة للمضامين الدراسية أو الأهداف العامة المتوخاة منها أي: ما يفيد الوسائل والأهداف.

نتساءل فيما يلي عن الدلالات الرمزية والمادية لفعل تعريب وأسلمة المادة التاريخية المدرسية، على أمل أن تتضح في الأخير الخلفيات التي تحكمت في هذا التوجه.

لقد وظفت عملية التعريب جهازا مفاهيميا وصيغا تعبيرية اتسمت بخاصيات أهمها:

- **التعميم:** حيث استعان الخطاب التاريخي المدرسي بألفاظ ومفاهيم تعميمية من قبيل: **المغاربة - القبائل المغربية - أهل سوس - سكان المغرب الشمالي...**، وهي في قاموس علماء اللغة أشكال تعبيرية يراد منها عدم الوضوح لأنها (**تدفع إلى إسناد صفات معينة على كل الأفراد**

---

1 . البرامج والتوجيهات الخاصة بمادة الإجتماعيات بالطور الثانوي 1994.

المنتمين إلى نفس الجماعة) [2] فتصبح مثلا كلمة مغاربة، مع كل ما تحمله من اختلافات وتنوع من حيث منظومة القيم والعرق واللغة، تصدق على كل مغربي، وهو الأمر الذي يؤكد الاعتقاد بأن **(كل تعميم يتضمن اختزالا واستيلابا للآخر سواء كان هذا الآخر فردا أو جماعة أو أمة بكاملها)**[3]، ويفيد بالتالي القفز على عدد من الحقائق الثابتة أو المستجدة التي تتوصل إليها مختلف الدراسات والأبحاث.

- **التكرار:** مس شكل ومضمون الخطاب التاريخي على حد سواء، والغاية منه تأكيد وترسيخ مجموعة من المعطيات التاريخية كحقائق خالدة تعلو فوق كل مراجعة أو تمحيص.

وبالنظر إلى **(أن اللغة- أي لغة- ليست فقط مجرد أداة للتواصل بل وعاءا رحبا يختزن منظومة القيم والنسق الفكري- الثقافي لمجموعة بشرية معينة)**[4]، فإن اعتماد لغة الضاد في نقل الموروث التاريخي إلى الأجيال يحيل ولاشك على البعد العربي للهوية المغربية، وهو بعد ارتبط بدوره في الوجدان العربي ببعد آخر هو البعد الإسلامي، فأفرز ذلك انتماءا مزدوجا للهوية المغربية، هو في جوهره نتاج عملية تطويع قسري لما هو عقائدي وروحي ثابت وما هو مجرد نزوع قومي متحول.

والملاحظ في هذا الصدد، أن كتب التاريخ المدرسية المعمول بها منذ 1994 قد تحاشت الربط العلني بين العروبة والإسلام، فتحدثت عن الحضارة الإسلامية عوض "**الحضارة العربية الإسلامية**" التي روجت لها مقررات العقد الأول من عهد الاستقلال [5]، وحرصت على ذكر الأفراد والمجموعات البشرية والوقائع مجردة من أي انتماء عرقي أو لغوي أو ديني، كما تعاملت مع المعطيات التاريخية التي تهم بالخصوص الحضارة الإسلامية، كبديهيات مسلم بها تجد طريقها بسهولة إلى وعي وإدراك التلاميذ، ما دامت تخاطب الروح والوجدان أكثر مما تتطابق مع الحقائق التاريخية والواقع.

وسنحاول ملامسة مدى صحة هذا القول في مضامين التاريخ المدرسية:

خصص المحور الأول من كتاب السنة الأولى ثانوي [6] لـ«الحضارات القديمة» مع التركيز الواضح على الحضارات المتوسطية لأنها : **(كانت من أغنى الحضارات الإنسانية التي عرفها**

2. مجلة المناهل العدد 66 و67 شتنبر 2002.
3. مجلة المناهل نفس العدد.
4. أحمد بوكوس جريدة صوت الحق العدد7.
5. محمد الأمين محمد وآخرون المفيد في تاريخ المغرب 1968.
6. كتاب التاريخ للسنة الأولى ثانوي (الجدع المشترك حاليا) 1994.

العالم القديم)[7]، وخاصة منها الحضارة القرطاجية التي تم تناول مختلف جوانبها وامتدادها في الحوض الغربي للبحر الأبيض المتوسط، ولعل ما يثير الانتباه هو إمعان هذا الخطاب التاريخي في التأكيد على الجذور المشرقية للقرطاجيين سواء من حيث الأصل **(...وأقامت هذه الأسر الصورية (من مدينة صور) مواطن جديدة لها من أبرزها قرطاجة التي تأسست سنة 814 ق.م) (ص.43)، أو من حيث النظام السياسي). ...نشأ بقرطاجة النظام الملكي الانتخابي الذي شكل استمرارا لنموذج حكم المدينة الفينيقية) (..ص.44)، أو من حيث كذلك المعتقدات والطقوس الدينية (احتفظت المعتقدات القرطاجية بأصولها الفنيقية فكان الإلاهان ملقارت وأشمون هما المعبودين الأولين...) (ص.50).**

وهكذا، رغم التلميح بوجود تأثيرات محلية أمازيغية في الحضارة القرطاجية، فإن الرغبة تبدو إذن أكيدة في ربط هذه الحضارة بمرجعية شرقية على أكثر من مستوى.

وفي علاقة بنفس الرغبة كذلك ودون الخوض في الحديث عن أصل الأمازيغ، فقد ربطت هذه المقررات بزوغ هؤلاء على مسرح الأحداث بتوافد عناصر خارجية قادمة من الشرق، تتمثل في الفينيقيين والقرطاجيين دون أن ترفع تفاعلهم مع المكان والزمان لمدة تقارب 5000 سنة إلى مستوى التحضر، ولم تمكنهم من حضارة خاصة.

ومن المفارقات المثيرة للتساؤل، أن ينتهي محور الحضارات القديمة بملف عن العمارة الرومانية، وهو ما دأبت عليه الكتب التاريخية المدرسية إبان فترة الحماية.

تأسيسا على كل ما سبق فالانطباع الذي يمكن أن يحتفظ به المتعلم عن تاريخ شمال إفريقيا قبل الإسلام، هو أن السكان الأصليين لم يستطيعوا بناء حضارة محلية رغم ارتقاء تنظيماتهم السياسية والاجتماعية إلى مستوى الدولة التي أصلت لتجذر الملكية بالمنطقة.

يبدأ حضور البعد العربي الإسلامي، انطلاقا من المحور الثاني من نفس الكتاب - السنة الأولى من التعليم الثانوي، تحت عنوان : سيادة الحضارة الإسلامية في العصور الوسطى، فنتساءل أولا عن مدلول لفظ سيادة، إنها تعني ما يفيد الانتشار والتفوق، كما قد تكون كلمة تشريف وتقدير على شاكلة «سيادة الرئيس» أو «سيادة الوزير» مثلا، وهي بهذين المعنيين تضع

7. كتاب السنة الأولى- مرجع سابق.

نفسها فوق من سبقها أو عاصرها من الحضارات، وتكون قد أعلنت عن نفسها بقوة منذ اللحظات الأولى لميلادها. وما يبرر هذا الاعتقاد هو الحيز الكبير الذي خصص لها، (43 صفحة)، تطرق بنوع من الإسهاب إلى مختلف جوانب الحضارة الإسلامية في المشرق، عبر سرد تاريخي معزز بنصوص من القرآن الكريم والحديث الشريف.

والغاية من هذا المحور كما ورد في التقديم (**أن يتوصل التلميذ إلى ضبط أهم المقومات التي يقوم عليها كيانه الحضاري سواء في منطلقاته و أبعاده التي عرفها المشرق، أو من حيث التجارب التاريخية التي عرفتها الدولة الإسلامية التي تعاقبت على حكم المغرب خلال العصر الوسيط**) .[8]

إنها إشارة واضحة إلى أن الإسلام شكل بداية تكون حضارة المغاربة، ومنطلقا لانضمامهم إلى الأمم المتحضرة، وبالتالي انسياقا وراء القراءة التي تفسر التاريخ من منظور الدين أي: التصور الديني للتاريخ الذي اقترن في أكثر من مناسبة بمنطق الإقصاء:

- إقصاء لفترة تزيد عن ألف سنة قبل الإسلام وتنكر لجزء هام من الذاكرة المغربية؛
- التقليل من أهمية انتشار اليهودية والمسيحية بشمال إفريقيا قبل الإسلام، ومن إسهاماتهما في الحضارة المغربية. وما دام (**أن تصور كل مجموعة بشرية للتاريخ وللزمان هو مقوم أساسي لتفردها أي اختلافها، فإن هذا الاختلاف يبدأ من تصورها للبداية، أي بداية الزمان والبشر وموقع الجماعة المعنية داخل هذا كله**) .[9] ولترسيخ هذا التميز للزمان المغربي فقد وظف الخطاب التاريخي المدرسي مجموعة من الآليات والأدوات لعل أهمها: إنكار الخلاف والاختلاف والتأكيد على أهمية المجال الوطني.

2 . في مسألة الخلاف والاختلاف:

إن التاريخ كما سجله المؤرخون، هو ميدان الخلاف والاختلاف [10]، ومن نافل القول أن الخلاف الذي طبع المادة التاريخية بشكل صارخ، هو الخلاف السياسي ليس في شقه التنظيري والفلسفي، بل من جانبه المتعلق بالصراع حول السلطة بين الأفراد والمجموعات، حيث تعرض

8 . كتاب السنة الأولى- مرجع سابق.
9 . تحليل الخطاب التاريخي- علي أومليل.
10 . في شرعية الاختلاف علي أومليل 1991.

كتبنا لكثير من فصول الصراع بين أفراد الأسر الحاكمة أو بين هذه الأسر ومن ينازعهم في امتلاك السلطة، وتتطرق لانعكاسات ذلك على قوة الدولة ووحدتها [11]، على نحو جعل من تاريخنا تاريخ سلالات وأسر محصور ضمن زمن دائري مكرور: نشأة وصعود، أوج وقوة، ضعف وسقوط.

في نفس الوقت، تغاضت ذات الكتب عن كثير من أوجه الخلاف والصراع التي واكبت تشكل الدولة والمجتمع ببلادنا، خاصة التي اقترن فيها الخلاف السياسي أو الديني مع الاختلاف العرقي واللغوي، والصراع حول الموارد الاقتصادية وغيرها، ونورد على سبيل الذكر:

- طبيعة الصراع بين القبائل الأمازيغية والولاة الأمويين بالمغرب والأندلس؛
- حقيقة الخلاف بين الإسلام السني والإمارات الشيعية والخوارجية في القرنين الثاني والثالث الهجريين؛
- الخلفيات التي تحكمت في الصراع بين الموركسيين والمخزن السعدي، وبينهم وبين الحركات والإمارات التي قامت بعد تدهور الحكم السعدي؛
- طبيعة الخلافات بين فصائل الحركة الوطنية، وما أعقب ذلك من تصفية حسابات.

يظهر إذن، أن واضعي هذه المضامين التاريخية، قد لجأوا إلى تغليب منطق الإدماج والاحتواء، الذي يقضي بإقصاء أي اختلاف أو خلاف، ولو على حساب الحقيقة التاريخية.

3. الحضور القوي للمجال الوطني:

يأتي توظيف المجال الوطني في نفس السياق ولنفس الغاية، حيث ركز الخطاب التاريخي على اتساع رقعة الوطن ووحدته وارتباط استقراره بقوة الحكم المركزي، الذي يشخصه السلطان القوي والحازم.

وهكذا يساهم هذا العنصر بدوره إلى جانب اللغة العربية والإسلام السني، في تحقيق انسجام المجتمع المغربي واحتواء الانتماءات العرقية واللغوية والدينية.

11. تاريخ المغرب حافل بالأحداث والوقائع التي تؤكد هذا الطرح، بدءا بتفكك وحدة البلاد بعد كل أزمة حكم: بعد وفاة م. إدريس الثاني إلى وفاة أحمد المنصور، ثم م. إسماعيل.....

المحور الثاني: بعض مكونات صورة الآخر في الخطاب التاريخي المدرسي:

من المؤكد أن تحديد الذات وإثباتها لوجودها أمر لا يمكن أن يتم في استقلال عن الآخر، الذي يشكل عنصرا فعالا في الذاكرة وبعدا من أبعاد الهوية، لأن الفرد لا يحس بوجوده إلا من خلال إحساسه بوجود الآخرين في صميم أعماقه.

وفي هذا الشأن، تميل الكتب المدرسية بوضوح إلى تغليب البعد العربي الإسلامي في تحديد الهوية المغربية، وذلك عبر موازاة تاريخ المشرق بتاريخ شمال إفريقيا، وتخصيص نسبة هامة من الدروس والإشارات لتأكيد مكانة هذا البعد. وقد تميز تعامل هذا الخطاب المدرسي مع مختلف الحساسيات العرقية والسياسية والدينية المكونة لهذا البعد بنوع من المرونة والتعقل، حيث ابتعد مثلا، إلى حد ما، عن المنحى التاريخي الذي يحمل الأتراك مسؤولية الانحطاط والتأخر الذي عرفه المشرق منذ القرن16 م، وأحجم عن مساءلة التاريخ حول عدد من القضايا والإشكاليات العالقة، وذلك عبر الاحتماء وراء النصوص التاريخية الصامتة أو المبتورة أو السرد الجاف للمعطيات التاريخية.

أما البعد العمودي، فنجده حاضرا بقوة بمستواه الأوروبي في الكتب المدرسية الثلاثة، سواء من حيث مصادر المعلومات أو الرموز أو المنظور التاريخي للأحداث والوقائع، في حين يظل المستوى الإفريقي والأمريكي اللاتيني والآسيوي مهمشا، لأن وضع هذه المضامين ظل حبيس النظرة التي لا تعترف لشعب بالتاريخ إلا بمقدار اتصاله وتأثيره في التاريخ المحلي أو التاريخ الأوروبي، ويمكن عموما أن نلخص بعض مكونات صورة الآخر في ما يلي:

أولا: تعرض هذه الكتب لوقائع وأحداث تخص الآخر، مجردة من تأثير ديني أو سياسي أو عرقي. و في هذا الشأن فإن مفهوم 'الجهاد' الوارد في النص التاريخي منذ وصول الإسلام إلى المنطقة لم يكن دائما محملا بشحنات دينية على الأقل، منذ بداية القرن 14 م، تجعل منه مقابلا 'للحرب المقدسة'، التي شنها الأوربيون على الأقطار الإسلامية. كما أن لفظ 'النصارى' أو 'الكفار' لم يكن يعني عموم المسيحيين. بقدر ما كان يقصد به الغزاة والمحتلين للتراب المغربي، وهو ما يفسر أنه في الوقت الذي كان فيه المغرب يخوض الحرب ضد بعض الدول الأوروبية، كان أيضا يربط علاقات طبيعية مع أخرى من أوربا، و بالتالي كانت معظم هذه الحروب من أجل الدفاع عن سلامة أراضيه.

ثانيا: يتضمن الخطاب التاريخي الحالي نزوعا واضحا نحو مبادئ التعايش والتفاهم في علاقات المغرب بالآخر، حيث يخاطب ذاكرة التاريخ دون أن يترك أي انطباع سلبي.

خلاصة:

نخلص في الأخير إلى مباشرة عملية تجميع مكونات الهوية المغربية، من خلال مضامين مادة التاريخ في السلك الثاني الثانوي، فنقول:

أولا: إن علم التاريخ أكثر المعارف احتضانا واحتقانا بالإيديولوجيا، **(وما دام إلغاء الايديولوجيا أمر غير ممكن في العلوم الإنسانية لأنه يجعل التاريخ مبتورا وناقصا من ناحية الجانب النقدي)**(12)، فإن خطابنا المدرسي بدوره لم يخرج عن هذه القاعدة، لأنه عندما حدد الهوية المغربية في كونها هوية وطنية عربية إسلامية، يكون قد جسد خلفيات إيديولوجية تعاكس التاريخ والواقع، ويكون بالتالي، قد مارس فعل الإقصاء في حق مكونات أخرى للذات المغربية، خاصة منها المكونين الأمازيغي والافريقي. وبهذا المنحى الأحادي **(لا يغدو أن يكون تاريخا منمطا هو في آخر المطاف تاريخ واضعيه ومحتضنيه)**(13).

وقبل أن نتساءل مع الأستاذ عبد الله العروي من نحن؟ نبدأ بطرح أسئلة من قبيل : **من أنا؟ من أنت؟ ومن هي؟**

12. د. إبراهيم القادري بوتشيش: مستقبل الكتابة التاريخية في عصر العولمة والأنترنيت– قضايا تاريخية– منشورات الزمن – العدد2 ـ ص. 32.

13. أحمد عصيد الأمازيغية في خطاب الإسلام السياسي، 2000.

- مجلة الدراسات النفسية والتربوية، العدد الثالث 1983.
- مجموعة من الدوريات والجرائد المغربية.
- كتاب التاريخ للسنة الثانية ثانوي، 1994.
- كتاب التاريخ للسنة الثالثة ثانوي، 1994.

إعادة الاعتبار
للهوية المغربية في درس التاريخ

ابراهيم نجيب. تيمولاي
إقليم كَلميم

▪ توطئة لا بد منها:

تعتبر مادة التاريخ من المواد الأساسية التي تساعد المتعلمين على التربية والتكوين، وتنمي شخصيتهم في مختلف المجالات وتوسع مداركهم وآفاقهم المعرفية، وهنا أقصد بالتاريخ المادة الدراسية وليس كعلم أكاديمي. فهذه المادة لها مكانة متميزة من بين المواد الأخرى، فبواسطتها يستبطن المتعلم القيم الوطنية والإنسانية، ويتعرف على وطنه وتاريخ جذوره وذاتيته الثقافية، ويطلع على المحطات المضيئة في ماضي أمته ودورها بين الأمم الأخرى.

كما أن التاريخ من الآليات الأساسية، التي تجعل المتعلم يتمسك بهويته وذاتيته التي تميزه عن الهويات الأخرى، عن طريق تصفح الذاكرة الوطنية وارتياد ماضيها التاريخي في جميع الفترات والوقوف على مساهمات أجداده في بناء صرح الحضارة الإنسانية.

وإذا أمعنا النظر في هذه الأهمية التي يكتسيها درس التاريخ، نتساءل جميعا: كيف يتم تدريس التاريخ في المدرسة المغربية؟ هل تساهم مادة التاريخ كما هي مُدَرَّسة مغربيا في افتخار المتعلم بجذوره وذاتيته الثقافية وقيمه الوطنية؟ وهل يؤدي إلى الاعتزاز بالهوية المغربية؟ وما هي المضامين الواردة في برنامج مادة التاريخ؟

1. بعض مضامين كتاب التاريخ للسنة السادسة من التعليم الأساسي:

عندما نتأمل بعض محتويات كتاب التاريخ للسنة السادسة، نجدها لاتعكس ما أشرنا إليه سابقا، فجميع الدروس الموجودة بين ثنايا الكتاب، أو أغلبها، تحتوي على مغالطات وأخطاء

تاريخية وتناقض الأهداف المتوخاة من تدريس هذه المادة. فأول درس يبدأ به الكتاب، يشير إلى تأسيس أول دولة مغربية في عهد الأدارسة، مصحوب بخريطة توضح شساعة الدولة الإدريسية. ويخصص حيزا ضيقا للدولة البورغواطية وبني مدرار بسجلماسة، ومذيل بملخص حول مدينة فاس التي استوطنتها عائلات أندلسية فقط، كما يشير إلى ذلك الكتاب المدرسي للمستوى السادس من التعليم الأساسي، في حين يشير ابن أبي زرع في كتابه «روض القرطاس» بكون مدينة فاس شكلت محجا للعديد من القبائل التي قدمت من جميع بلاد المغرب. بعد ذلك تخصص دروس للدول المرابطية والموحدية والأندلس وكذلك للحروب الصليبية في الشرق.

2 . برنامج التاريخ بالمدرسة الأساسية، قراءة تحليلية ونقدية :

عند تحليلنا لبرنامج التاريخ بالمدرسة الأساسية، نجده أساسا يركز على الفترة الإسلامية، حيث تم إهمال الفترة التاريخية القديمة، ولا يولي أية أهمية للفترة ما قبل الإسلام. فالدرس الذي كان يشير إلى السكان الأمازيغ على أهميته تم حذفه، رغم احتوائه على مغالطات تاريخية، حيث يتحدث عن الأمازيغ كأناس سلبيين غير حضاريين، يسكنون الكهوف والجبال، ويلبسون جلود الحيوانات. فمثل هذه المضامين هي التي حولت أجيالا كاملة وجعلتها تحس بالدونية تجاه الآخر والشعور المستمر بالاستيلاب. وعندما نتأمل المصادر التاريخية من بقايا أثرية ووثائق... نجدها تخصص مكانة متميزة للإنسان الأمازيغي المغربي الذي استطاع بناء الحصون والقلاع والقصبات، التي ما زالت شاهدة على عظمة أجدادنا، كما ألف مؤلفات باللغات الإغريقية والرومانية، فهذا يوبا الثاني له خزانة تضم مختلف أنواع الكتب التاريخية والجغرافية والأدبية، وكانت تسمى ليبيكا. وهذا ماسينيسا صاحب مقولة إفريقيا للأفارقة، يقوم بإصلاحات زراعية ويؤسس دولة قوية، وأدخل تعديلات على الحروف التي اخترعها الأمازيغ لكي تتناسب مع ذلك الوقت وتتلاءم معه.

أما الفترة الإسلامية فيتم تدريسها بانتقائية كبيرة، حيث هناك إهمال كبير وإقصاء تام للدولة البورغواطية التي لعبت دورا كبيرا في تاريخ المغرب، وقد أطر المؤرخون تاريخها في إطار النزعة الوطنية والمثاقفة، فالبورغواطيون لم يؤسسوا دولتهم إلا في إطار الدفاع عن مقدساتهم المتمثلة في لغتهم وثقافتهم وأرضهم، غير أن المؤرخين العرب اتهموهم بالكفر والخروج عن

الدين. وحتى الإمبراطوريات المرابطية والموحدية يتم الحديث عنها بإقصاء تام لمناطق انطلاقها. إذ نكاد، لا نعرف أي شيء من خلال التاريخ المدرسي عن الجنوب المغربي وعن مناطق الأطلس الكبير وتينمل.

كما أن مقرر درس التاريخ المغربي لا يشير بتاتا إلى دور المرأة الأمازيغية الذي تحدث عنها المؤرخون كثيرا، فتيهيا هي نموذج المرأة الأمازيغية التي استطاعت الدفاع عن أرضها حتى الموت وواجهت الغزاة بقتالية على غرار أجدادها تكفاريناس ويوكرتن وإديمون في مواجهتهم للرومان، ولم يتحدث عن كنزة الأمازيغية التي لعبت دورا بارزا في استمرار دولة الأدارسة بعد قتل زوجها من طرف العباسيين. نفس الشيء بالنسبة لزينب النفزاوية، التي لولاها لما استطاع يوسف بن تاشفين أن يبني امبراطوريته، فهي من قبيلة نفزاوة، وهي علامة بارزة في تاريخ العصر الوسيط، لها معرفة عميقة بالشؤون السياسية، وقد ساعدت ابن تاشفين في غزو الأندلس، وأشار المؤرخون إلى خصالها وأدوارها خاصة ابن عذاري والبكري وابن خلدون.

مادة التاريخ، من المواد الأساسية التي تم اتخاذها منذ بداية الاستقلال مطية لتمرير مغالطات وأخطاء تاريخية لأجيال كثيرة من المغاربة، والذين أصبحوا لا يولون أية أهمية للهوية المغربية الأصلية، حيث أن ربط المغاربة بالشرق في الكتب المدرسية جعلهم يحسون كأن لاجذور لهم ولا عمق تاريخي لديهم. فالتاريخ بصفة عامة لا يمكن تدريسه إلا انطلاقا من مبدأ التدرج، عكس المدرسة المغربية، التي تريد تدريسه انطلاقا من القرن الرابع عشر فقط، ضاربة عرض الحائط بفترات ذهبية عاشها المغاربة في ظل ممإليك أمازيغية، قاومت العديد من الغزوات قبل ظهور الإسلام.

تدريس التاريخ كذلك، يجب أن يسير في اتجاه تزويد المتعلمين بجميع مظاهر حضارتهم المغربية الغنية والمتعددة والمتنوعة، وهو الأمر الذي سيؤدي بهم إلى الاعتزاز والافتخار بهويتهم، ويدركون أن لهم ماضيا حضاريا عميقا وكيانا محترما.

3 . اقتراحات لتدريس التاريخ بالمدرسة المغربية :

انطلاقا مما تقدم، لا بد من تجاوز هذه الوضعية التي لا يمكن أن تقودنا إلا إلى المزيد من العقد تجاه الشعوب الأخرى التي تدرس تاريخها من منظور وطني، وتعرِّف بكل أبعادها

ومقوماتها التاريخية والحضارية، وتراث أجدادها، فالتاريخ عبارة عن سلسلة من الحلقات المتصلة، ولن يستقيم تدريسه إلا بالإحاطة بجميع الحلقات وتصحيح الوضع السابق، بالاعتماد على اللغة الأمازيغية نفسها وبفك ألغاز الماضي والاهتمام بالنقوش الصخرية وبحروف تيفيناغ لمعرفة الحقائق التاريخية، وتعريف المتعلمين بالدور الذي لعبته المرأة المغربية عبر التاريخ، وذلك كله بالتأريخ لدولتنا انطلاقا من المنظور التاريخي الصرف، وليس انطلاقا من العرق.

▪ خاتمة :

ينبغي إعادة الاعتبار لمختلف مظاهر الهوية الأمازيغية التي تعرضت للإقصاء والتشويه في بعض الأحيان، منذ الاستقلال. فكلمة البربر ظلت مستعملة في ثنايا العديد من المراجع التي تم العمل بها لتدريس مادة التاريخ. ونحن نعلم أن هذه الكلمة قدحية، استعملها الرومان لوصف جميع الشعوب والدول التي لا تتحدث بلغتهم. وحتى بعض الباحثين ما زالوا مستمرين في ذكرها. مع التأكيد، على أن الأمازيغ لم يسبق أن سموا أنفسهم بهذه الصفة التي تدل على الهمجية، والبعد عن الحضارة. ويجب كذلك إبراز التاريخ القروي لأننا لا يمكن فهم التاريخ المرابطي دون معرفة مسبقة بتاريخ الجنوب المغربي. نفس الشيء يقال للدولة الموحدية التي انطلقت من الأطلس الكبير. تماشيا مع المساهمة الإيجابية لجميع مناطق المغرب في بناء حضارة دولتنا العزيزة. من بين الثغرات التي ينبغي تجاوزها، ضرورة إرفاق المراجع التاريخية بالصور التي تميل إليها شخصية الطفل، بدل الإكثار من النصوص التاريخية التي يجد المتعلم في المدرسة الأساسية صعوبة في التعامل معها. وتلعب القصة دورا كبيراً في التاريخ. لذلك يرجى استعمالها على الأقل في المستويات الأولى من التعليم الأساسي، لأن وضع الأحداث التاريخية في قالب قصصي سردي تجعل المتعلم يتابع الأحداث نظرا لتوظيف عنصر التشويق، ويجب كذلك إعادة الاعتبار لمختلف أبعاد الهوية المغربية المتميزة بالتعدد: البعد الأمازيغي والبعد العربي الإسلامي، والبعد الإفريقي، والبعد الكوني. بدل اختزالها في أحد الأبعاد فقط. لأن في ذلك إغناءً للهوية المغربية وإبراز عبقريتها ونبوغها، وذلك بإدراج مضامين تاريخية عن مختلف الحقب التاريخية منذ القديم إلى الفترة المعاصرة. وذكر مختلف مظاهر الحضارة المغربية من بناء ومعمار وإبداع وموسيقى ....، وينبغي تحقيق التكامل بين مختلف المواد قصد تعزيز

وتثبيت القيم الوطنية والإنسانية في نفوس وعقول المتعلمين. دروس التاريخ يجب كذلك أن تسير في اتجاه إبراز تسامح الشعب المغربي وتواصله مع شعوب أخرى، وإبراز مظاهر هذا التسامح عبر التاريخ، في علاقة المغاربة مع جميع الشعوب التي تعاملوا معها في شمال افريقيا، وتجليات التأثير والتأثر في مختلف الميادين الدينية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية. ولأجل ذلك كله، لا بد من الرجوع إلى المصادر التاريخية والكتب التي تحدثت عن الحضارة المغربية، خصوصا كتابات الأستاذ محمد شفيق: «33 قرنا من تاريخ الأمازيغيين» و الأستاذ محمد بوكبوط في كتابه «الممالك الأمازيغية في مواجهات التحديات صفحات من تاريخ الأمازيغ القديم» وكذلك كتابات المرحوم علي صدقي ءازايكو خاصة التي حاول فيها التأريخ لبعض مناطق الأطلس الكبير مهد الموحدين.

البحث عن الهوية
في إطار الكتب المدرسية لمادة التاريخ المغربي

ذة. فاطمة أقفلي
إعدادية مولاي إسماعيل. الخميسات

▪ مدخل:

يحتل قطاع التعليم مركز الصدارة في القطاعات العمومية، سواء في المغرب أو في باقي الدول. فالدول التي تسعى إلى التقدم هي التي تولي لهذا القطاع اهتماما كبيرا، لأنه القلب النابض لتقدم المجتمع وما يرتبط به من قطاعات. لذلك حاول المغرب أخيرا إخضاعه للمراقبة والصيانة والعناية والتجديد والتحديث المستمر للرفع من مردوديته.

وابتداء من الألفية الثانية، كثر الحديث عن إصلاح التعليم وإعادة صياغة برامجه وتحقيق أهدافه وغاياته.

ولكن، ماهو السبيل إلى الإصلاح الأمثل للوصول إلى إصلاح هادف وكامل؟

وإلى أي مدى يمكن الاعتناء بتحقيق وتصحيح مسار التاريخ، باعتباره ذاكرة بشرية تختزن الكيان والهوية، وأن اللغة هي خزان حقيقي للأركيولوجيا والوجود من خلال المقررات المدرسية المغربية؟

وهل فعلا يستطيع التاريخ المغربي وحضارته إعادة نفسه للوقوف في وجه كل التحديات؟

وهل بإمكان السيكولوجيين إيصال معلومات تاريخية، تخص تاريخ بلادهم المغرب صحيحة وعلمية، تجعل من المتعلم جيلا مواطنا صالحا له شخصية متكاملة، تجمع بين الهوية الأمازيغية والإسلام؟

1. أتستجيب التعليمات الرسمية التربوية -الكتاب الأبيض- مع الشخصية المغربية الأمازيغية في كل أبعادها المختلفة، انطلاقا من الكتب المدرسية الجديدة؟
2. هل من جديد فيما يخص تدريس التاريخ ضمن المنظومة التربوية الجديدة، أم يعاد اجترار المناهج دون جديد؟
3. هل تجديد المقررات يجعل من دراسة تاريخ المغرب فكرا مختلفا، أم يبقى تاريخ المغرب المفتوح، كما قال عبد الله العروي؟
4. هل يتوصل المتعلم من خلال تدريسه لتاريخ المغرب إلى تحقيق الذات لغة وهوية وتصحيح ذهنيات الجيل الصاعد؟
5. هل سيكون فعلا تجديد البرامج مشروعا موازيا لتجديد المجتمع المغربي فكريا وهوياتيا ؟

ترتكز العملية التعليمية على التدريس بالكفايات وفق المنهجية الجديدة، التي تبني منهجية التعلم الذاتي بتوظيف الطرق النشيطة والتدرج في بناء المعرفة من التحسيس والاستئناس، مع جعل هذا المنهاج مجالا للتربية على القيم الدينية والإنسانية.

وما نتوخاه من وراء هذه المنهجية، هو العلاقة التي ترمي إليها الكفايات في علاقتها مع شخصية المتعلم، على اعتباره الجزء المهم في العملية التعلمية، خاصة وأن الاستنتاجات المحصل عليها تتناول الوقائع التاريخية في قالب مغلف بالتأويلات ويشوبها الغموض دون تعبئة مفاهيم أساسية وأعلام مغربية، توصل ذهنيات المتعلم إلى معالجة واقع تلمس فيهما الذات أو الشخصية المغربية، عبر تاريخ المغرب ومراحله الحضارية، مع العلم أن المتعلم ينقصه إبراز الشخصية المغربية بوضوح كامل وربط هذا العمل بالمجتمع المغربي، وذلك في مجال القيم الروحية والاجتماعية والاقتصادية، كونها تنطلق من ثوابت الأمة التي هي مقوماتها الهوياتية والحضارية والإنسانية، سواء منها الدينية أو الثقافية أو اللغوية.

فهل تتوخى التعليمات التربوية الرسمية من وراء دليل الأستاذ، تكوين مواطن صالح بهذا المعنى: لوعيه بمجتمعه وفاعل فيه ومتشبع بهويته وناقل لذاكرته الجماعية، وفي آن واحد يتولد له حس نقدي تجاه الأحداث؟

إن دراسة المقررات بدقة، تحتاج إلى وقت أوسع، لهذا سنقتصر على إدراج بعض النماذج على سبيل المثال ومناقشتها في علاقتها مع شخصية المتعلم، كنموذج للشخصية المغربية، لهذا كانت التعليمات الرسمية من خلال مادة التاريخ، تتوخى تمكن المتعلم من فهم منظم للعالم ومشاكله المعاصرة بالرجوع إلى الجذور التاريخية للأمازيغية المغربية، واعتماد الوثائق والمخطوطات لإعادة تصحيح وفهم التاريخ وسيرورته الزمانية، بهدف التموضع في سجل المستقبل واجتناب التأويلات الممكنة، فأين يتجلى هذا المنظور ضمن محتويات المقررات المدرسية بصفة عامة، وبالخصوص مادة التاريخ؟

- **نموذج السنة الرابعة ابتدائي والخامسة ابتدائي: مجال التاريخ:**

التاريخ علم يشمل المصطلحات اللغوية والتاريخية: حماسية-عسكرية-دينية-قبلية-ثقافية وحضارية بكاملها. لهذا، فالكتاب المدرسي كراسة شاملة، تتداخل فيه المعلومات الطبونيمية والجيولوجية والأنساب واللسانيات والأنتروبولوجية... وكلها تستوجب الشرح الكامل، تعطي للمتعلم صورة حقيقية عن مسار تاريخي لمرحلة معينة. فعندما تتناول درسا ما، فإن تاريخنا اليومي لا يخلو من المعلومات السالفة الذكر، التي لا تخلو من اللغة الأمازيغية، فهل بإمكان المتعلم أن يعثر على إحدى رموزها في هذه الكتب المدرسية، تذكره بهويته وتشعره بذاته الأنا؟ مع العلم، أن داخل المنازل، حياتنا تختلف عن داخل المدرسة، كأننا نعيش بين مجتمعين متناقضين أو مصطنعين، فأين هي حقيقتنا في الوجود؟ فهل للمسار تاريخ يختلف عن تاريخ المؤسسات العمومية ويختلف أيضا عن تاريخ المجتمع داخل حضانة منزله الأسري؟ وهنا يصبح المتعلم بين موقفين، كأن هناك شيء ممنوع أو تخجل منه ومن استعماله خارج البيت، وقد يعتقد أنه خاص به وبأهل بيته. وعندما يخرج إلى المدرسة فعليه أن يجد لنفسه وجها آخر يعتقد أنه الأقوم والأصح، يجب عليه اعتماده في تصرفاته اليومية. ومن هنا يفقد هويته ويصبح محتارا أمام ماهيته، فمن سيكون هو إذن؟، وما هي لغته الصحيحة؟ وكيف تتولد له شخصية قويمة متشبعة بالوطنية ومعتز بذاته؟ وكيف هو شعور المربي أمام وقوفه لمقارنة متعلمين أحدهما مغربي والآخر فارسي؟ مع العلم أن لكل منهما تاريخ قد يختلف أحيانا وقد يتشابه أحيانا أخرى؟

ملاحظة: ماهو موقف المشاهدين عندما يسمع المتعلم في استراحته يتجادل مع صديقه ويخاصمه بلفظ بأشلح، فيهينه ويحتقره، كأن الثاني ذو شأن كبير بالمقارنة مع الأول؟

لهذا أعتقد أن الصعاب التي لم نتوصل إلى بدايتها، هي كيف نتمكن من تحقيق ماهيتنا كمغاربة وكشعب تجمعه الأرض واللغة والدين، واجتناب ما يسمى بالفردية المبالغ فيها، وسأقتصر على نموذج من كل مقرر:

- نموذج الدرس الخامس ضمن المحور الأول بعنوان «التعليم: حياتنا بين الأمس واليوم» وتم تقسيمه إلى نشاطين:

1. الأول : حول أسس التعليم في المغرب؛

2. الثاني: التعليم الحديث، أسسه، مظاهره ومضامينه.

فمنذ البداية، طرح مشكل الكتابة بحروف تيفيناغ. الأمازيغية - مشكل الوعي الهوياتي، مما جعل القضية منسية. فمشكل التعليم اعتمد تدريس القرآن والعلوم المرتبطة به، مما جعل لغة الدين تبعد لغة الهوية. ومن هنا جاء الصراع حول الغالب والمغلوب، وتم الاستعمال الشفهي للأمازيغية في تدريس القرآن والعلوم المرتبطة بالدين، وتم تأليف مخطوطات دينية واسعة الانتشار، يتم استعمالها شفهيا بعد حفظها من طرف السكان (سواء القرويين أو المدينيين) الذين ساهموا في انتقال وعيهم بالهوية من الوعي التقليدي إلى الوعي العصري. ولكن المناخ السياسي والتجاري حرفا مسارها (سواء عهد فرنسا في المغرب أو بعدها حتى الآن)، وأثر هذا على التاريخ المدرسي الهوياتي وكذلك على إعداد البرامج التعليمية في مختلف المراحل الدراسية المنقلة للهوية الأمازيغية. وخضع الاستمرار للدفاع الهوياتي لمجموعة من الضغوط القومية التي عرقلت الوعي العصري عن خدمة الثقافة الأمازيغية في مجال تحقيق الشخصية المغربية لذاتها وهويتها عن طريق تطوير معرفتها الأم، فيما يخص اللغة والآداب والشعر والحساب والفلك والجغرافيا والتاريخ والفلسفة... وها نحن الآن وببطء نحاول السعي للبحث عن الذات المفقودة وتجديد الوعي بها، لأن اللغة في مجال التاريخ - وهو الذاكرة الجماعية - تحاول هي بدورها تأطير القاصرين (المغاربة) وتطوير التعليم وتعميمه، وليس هنا من باب دون النافذة العريضة للكتب المدرسية خاصة في مادة التاريخ. وما تزال العراقيل، أي التأويلات تدخل من باب آخر لاستمرارية العرقلة وإبطاء المسار، فيبقى الهدف بعيدا على الدوام.

فما هو الفرق إذن، بين هذه المرحلة التاريخية وعهد الغزوات الخارجية؟ وماهي الطرق

البيداغوجية التي اعتمدتها الكتب الفرنسية لطمس الهوية وإدماج الشخصية المغربية في ذات الآخر؟ ولماذا ننادي جميعا (ومن بعيد) بالبحث عن الذات الأمازيغية دون أن تعتمد استراتيجية وتدقق في الارتباط بقيم تحققها عبر باب الكتب المدرسية الخاصة بتاريخ المغرب وحضارته؟ ولماذا لا نضع شعبة تدريس هذا التاريخ ضمن الشعب الجامعية دون أن نفتحها في وجه الواعين بتاريخهم وهويتهم لنكثف سلاح الدفاع عن الذات المغربية؟

فنسأل بعضنا بعضا: هل تحققت لدينا أهداف وكفايات طرحناها معا في المناهج التعليمية الجديدة، أم نطرحها ونؤولها داخل الفصل؟ فلماذا لا نوزع استمارات في الأقسام على التلاميذ لنتلقى منهم جوابا عن ما يخص الذات-الهوية الأمازيغية؟ حينها نخضع هذه الشخصية المغربية للتجربة .

النشاط الأول: يتناول مظاهر التعليم في الماضي، وماذا يقصد هنا بالماضي؟ أليست الحضارة الأمازيغية ماضي هذا البلد والماضي العريق للمغاربة، ألا تستوجب ثقافتنا الحالية غربلة الكتب المدرسية بدقة وعناية، تولد لنا عقولا بشرية موهوبة تخدم المجتمع؟ فماذا نحتاج؟ والأهم في الدرس أنه لم يتناول على الإطلاق إدماج اللغة الأمازيغية، ضمن سياق التعليم المغربي الحديث لتحسيس المتعلم بأن هناك لغة تحمل هويته وحضارته منذ آلاف السنين.

وإذا تفحصنا المقرر ككل، قد نلاحظ خلوه من الوسائل التعليمية التي تهدف إلى التحديد الصحيح للشخصية المغربية في امتدادها الزماني والمكاني والتقاليد والعادات المتأصلة للذات والهوية، باستثناء كلمة واحدة وردت في درس «اللباس بين الأمس واليوم». تاميزارت كمصطلح وكصورة توضيحية في الصفحة 25.

أما بالنسبة ل:

• نموذج السنة الأولى ثانوي إعدادي : فقد تم الاستغناء عن مسألة التدرج البيئي الجغرافي التاريخي والزمني، وتاريخ المغرب للمتعلم. بدل البداية من تاريخ المغرب القديم موطنا وحضارة وفي تفاعلاته مع محيطه البحر الأبيض المتوسط بشكل مبسط وواضح، ثم البدء بالشرق الأوسط وبالذات بلاد الرافدين وحضارتها ثم مصر القديمة وحضارة بلاد الإغريق، فلماذا لم نجد في المقابل ما يدل على أن المغرب له حضارته، في الوقت الذي كان لهذه الشعوب حضارة

فأين حضارة المغرب أي حضارة شمال إفريقيا موطن الأمازيغ منذ فجر التاريخ؟ كأنه يعتزم متخصص ما تأويل كشف حقائق قد يتحمل تبعاتها ونتائجها كل مغربي مسؤول عن تحديد هويته الأمازيغية المغربية، ثم في الدرس الخامس الذي يحمل عنوان: المغرب القديم - الممالك الأمازيغية ومقاومة الرومان، يبقى التساؤل مطروحا حول المجموعة البشرية القبلية التي كانت تستوطن المغرب القديم؟ وماهي خصائصها الحضارية واللغوية؟، وكأن هذه الدروس جاءت فقط لتوضيح الحضارات الدخيلة من رومانية وفينيقية وإسلامية وإيبيرية، وليس المقصود منها توضيح تاريخ المغرب وتحقيق أحداثه، وقبل هذه المرحلة خصوصا في الدرس 4 من المقرر، استحضرت خريطة المغرب الأقصى تحمل أسماء المدن الأثرية كوليلي دون شرحها لمصطلح أمازيغي محلي يرمز إلى كلمة لغوية محلية، لتحسيس المتعلم، أن هناك لغة مغربية تحدد هوية السكان المحليين الذين اعتنقوا الإسلام دينا.

وفي الخط الزمني ص. 26، وردت فيه القبائل الأمازيغية، القرن 28 قبل الميلاد ووثائق ونصوص تاريخية لنعيمة الخطيب، مأخوذة من التراث المغربي م.1 ص. 129 يقول: «ارتبط دخول المغرب الى التاريخ القديم لحوض البحر الأبيض المتوسط بمجيء الفينيقيين الذين اخترعوا الأبجدية».

ومضمون النص أن الكتابة الأبجدية أدخلت المغرب إلى التاريخ، ولماذا وكيف لم تدخله لغته تيفيناغ إلى التاريخ؟ بحكم أنها لم تدون له تاريخا! وحاليا لغته حاضرة بعد غياب طويل، ولا يتم بها التدوين لحد الآن؟ بمعنى أن المغرب وحضارته لا يزالان على هامش التاريخ؟

وبداية الكتابة بلغة تيفيناغ ماهي إلا بداية للدخول إلى التاريخ؟! وهذا يعني : أن المغرب لم تكن له حضارة تربطه بحضارة البحر الأبيض المتوسط قبل الآن؟! ولكن كيف كان ارتباطه بالقرطاجيين والفينيقيين؟، فالوثيقة ص. 28 في نفس المقرر للدكتور محمد بوكبوط، تبين لنا شيئا يتنافى مع ما سبق.

يقول: «... ومهما يكن، فإن الحضارة القرطاجية تركت بصماتها على الواقع الأمازيغي الاجتماعي والاقتصادي والسياسي...، (غير أن الآثار المادية تدل على أن الأمازيغ عرفوا زراعة وغراسة أشجار الزيتون والتين والكروم قبل مجيء الفينيقيين أو القرطاجيين).

وكيف نربط الشعوب بحضارتها، ونجرد الشعب الأمازيغي من حضارة دلت عليها الحفريات والمخطوطات القديمة! ومازال طمسها مستمرا...

هذا يعني أن مسألة المغرب القديم - يعني بلاد تامزغا - عرفت إنتاجات حضارية هامة، تشمل أساسا النشاط الفلاحي والمعدني. بالإضافة إلى هذه الملاحظات، لم يتم شرح الأمازيغ كمصطلح تاريخي، بحيث تم شرح «الفينيقيون» و«القرطاجيون» حتى أصبح كتاب التاريخ المدرسي يدرس للمتعلم تاريخ الغزاة ويترك تاريخه على الهامش! فلنغير المنظور فتظهر لنا الوقائع متصلة لا انفصال فيها - عبد الله العروي- مجمل تاريخ المغرب ص. 131.

فأين الجديد في هذا التجديد بالنسبة للكتب المدرسية ومناهج التدريس إذن ؟ أو بالنسبة للمتعلم فهل تولدت لديه أفكار تاريخية صحيحة تثبت هويته من خلال هذا الجديد؟

وفي الدرس الخامس، تطرق إبراهيم حركات في عدة نصوص تاريخية كنموذج (ص. 32 و33) إلى أن الملك يوبا الثاني كان من بين المؤرخين الكبار في عصره، حيث ألف عدة مؤلفات في قوله: «اشتهر يوبا[1] على الخصوص بعلمه الواسع فقد ألف كثيرا من الكتب التي ردد ذكرها القدماء وبقي منها قطع مبثوثة هنا وهناك»؟!

لست أدري إذا كانت إعادة كتابة التاريخ الأمازيغي يتطلب منا جمع هذه الشتات المنثور بين كتب القدماء وإعادة كتابتها بشكل يسمح للباحثين الإطلاع على تاريخ «تامزغا» وحضارتها، وبالتالي تحقيق الذات للشخصية المغربية لغة وهوية، مع العلم أن التدريس بالكفايات يتبنى منهجية التعلم الذاتي بتوظيف الطرق النشيطة والتدرج في بناء المعرفة من التحسيس والاستئناس، مع جعل المنهاج مجالا للتربية على القيم الدينية وتنمية الذكاء والحس النقدي لدى المتعلم بعد معرفته للإنتاجات الفردية والجماعية للإنسان في الماضي والحاضر والسلوكات السوسيواقتصادية والسوسيوسياسية والسوسيوثقافية في علاقاته مع الزمان والمجال.

وهل ترتبط هذه المضامين فعلا مع ما تحدده الكفايات التربوية التي تهدف إلى تنمية الذات المغربية لغة وهوية وحضارة؟!

1 . يوبا الثاني: ملك أمازيغي ابن يوبا الأول، أخذ أسيرا عند انتصار الرومان على أبيه. تربى في روما منذ سن الخامسة وأصبح ملكا لملكة موريطانيا من 23 ق.م. إلى 25 م. كان مفكرا كبيراً، كتب عدة مؤلفات حول تاريخ وجغرافية شمال إفريقيا وعنه أخذ المؤلف الروماني بلينوس الشيخ.

وكل هذه القيم معلنة كمرتكزات ثابتة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وينص خاصة : على أن مادة التاريخ هي التي تمكن المتعلم من فهم منظم للعالم ومشاكله العصرية بالرجوع إلى الجذور التاريخية سواء لبيئته أو ربطه بالعالم.

إن التخطيط الجيد والمرتكز على الكفاية المتوخاة، يشكل أداة تحتل أولى المراتب من حيث تحقيق الشخصية المغربية لغة وهوية بشكل يخلو من التأويل والإنحياز، كتحدي قابل للتحقق خاصة، وأن قطاع التعليم هو رسالة تواصل إصلاحية وتجديدية للمجتمع عبر التاريخ ودراسته، وسيرورته تستلزم عدم عزل المعارف التي تحال على إعداد البرامج بشكل ضمني، بل يستوجب ذلك توضيحا منهجيا، يجعل المتعلم يلمس ذاته ويحققها وفي نفس الوقت يعمق معارفه، ويبلغ الهدف الختامي، وذلك عن طريق التخطيط المنسجم واستراتيجية وفق مقاربة نسقية، تربط الشخصية المغربية بمحيطها زمانيا ومكانيا ليحصل التواصل، وتتحقق الذات خاصة وأن تاريخ المغرب فتح أبوابه لتوافد حضارات الشعوب القديمة ما بين القرن 12 ق.م إلى 40 م، لكنه أغلق أبوابه للحضارة الأمازيغية التي رحبت بهذه الشعوب واقتسمت معها مجالها الطبيعي والحضاري والاقتصادي والسياسي، وقد نلمس بعض الإشارات فقط في مقرر السنة الأولى إعدادي مادة التاريخ ص. 40: 'وكان هذا الأمير الأمازيغي...، وهذا الازدهار الحضاري والاقتصادي ناتج عن النظام الذي ساد المملكة في عهده...' (نعيمة الخطيب بوجبار، المدن الأثرية المغربية - الدار البيضاء 1977 ص. 7).

لقد تم استحضار بعض شخصيات ملوك الأمازيغ، لكن لم يتم التعرض لا للحضارة ولا كيف كان يعيش المجتمع المغربي في هذه الفترة من التاريخ؟ فمثلا في عهد يوبا الثاني، يتساءل المتعلم عن المغاربة وكيف أن حضارتهم آنذاك لم تبرز لها معالم؟ فقبل القرن التاسع ق.م والنظام السياسي الأمازيغي متوارث في شمال إفريقيا. فما هي مظاهر الحضارة الأخرى في المجال العسكري؟ وما هو النظام السياسي والاجتماعي السائد؟ وما هي مظاهر الحياة الاقتصادية و الدينية آنذاك؟ فكل هذه العناصر يستحضرها التاريخ عند دراسة باقي شعوب الأرض، لكن يغيب استحضارها في الكتاب المدرسي بشكل بارز وواضح بالنسبة للمغاربة، مما يهز هوية المتعلم حتى لا يشعر بالذنب الذي اقترفه أجداده، رغم الإرث اللغوي الذي حصل عليه، ورغم

الأنساق اللغوية المتواجدة في المغرب، خاصة وأن اللغة الأمازيغية نعتبرها متحفا إثنوغرافيا عالميا يمكن العثور فيه على كل تاريخ البشرية وأكبر إرث ثقافي لدى المثقف، وإنها ذاكرة ضد النسيان، وهذه الذاكرة نواتها عند المتعلم هي كتابه أو كراسته المدرسية التي يتبادل معها الثقة، خاصة في مجال التاريخ الذي يستمد وظيفته المجتمعية من مساهمته مع العلوم الاجتماعية الأخرى في تكوين إنسان يفهم مجتمعه (الوطني والدولي) ويتموضع فيه، حتى يصبح فيه مشاركا وفاعلا.

فالتاريخ يساهم في التكوين الشخصي للإنسان، بتلقينه ذاكرة جماعية تتسع من المجموعة المحلية إلى الأمة ثم إلى الكون، كما يمده بالمعالم الأساسية لفهم العالم، والتنظيم المعقلن للماضي والحاضر.

ويساهم التاريخ كذلك في التكوين الفكري للإنسان، بتنمية الحس النقدي بالنسبة للأحداث الاجتماعية، و.تكوين العقل لتحليل الوضعيات وتكوين الرأي. (الكتاب الأبيض، الجزء 3 - المناهج التربوية للسلك الإعدادي، ص.21).

وانطلاقا من التعليمات الرسمية هذه، نتساءل كيف يمكن لتلميذ السنة الأولى إعدادي أن يكون التاريخ لديه فكرة عن الشخصية المغربية الأمازيغية في أبعادها الحضارية المتشعبة؟ وهل بإمكان درس واحد «للممالك الأمازيغية» إقناع المتعلم بهويته وتوليد تنظيم معقلن لماضيه وحاضره؟

ومن المستغرب أن المتعلم يندهش عند قراءته لنص يتحدث عن يوبا الثاني -مثلا- المشهور بعلمه الواسع وتأليفه للكثير من المؤلفات ولكن باللغة الإغريقية، وقد يتساءل البعض منهم كيف استطاع الأمازيغ أيضا أن يكونوا علماء؟ على اعتقادهم أن كل الأمم لديها علماء ماعدا الأمازيغ! وهنا نتذكر المثل الذي يقول «فاقد الشيء لا يعطيه». فكيف يشعر المتعلم بهويته وقد فقدها خلال مراحل عمره الذي لم يتلقى فيه ولو كلمة أو مصطلحا أمازيغيا يعيده إلى مجرى الهوية المغربية الأمازيغية، فالمياه عندما تخرج عن مجراها تجف! والكتاب المدرسي هو الذي سيحفر قناة تربط المتعلم بقناة هويته تاريخيا ولغويا وحضاريا، وحينها يكون قد بدأ مساره التعليمي وتتحقق كفاية المواطن الصالح، ويتولد له إحساس واع بخصوصيات ذاتية

وجهد لا شعوري لاعتناق المثل العليا للجماعة. فالهوية الجماعية تعبير عن وعي موحد وسعي لتجاوز الذات قصد بلوغ تصور سام، أعني تحقيق ما جاءت به التعليمات الرسمية لوزارة التربية، ولابد من ربط الهوية المغربية بالإيديولوجيا التي تجسد الذات المحلية وتخدم الوظيفة الانسجامية قصد خلق التلاحم الاجتماعي سواء المحلي أو الكوني الذي ينبني على الإيمان بمبدأ واحد.

إن تغيير البرنامج في التاريخ أكثر بطئا، وكلما تغيرت أصبحت بشكل لم يصل بعد إلى تحديد الهوية، ويعتبر هذا ذنبا وإخلالا بالمسؤولية لأن المتعلم غير مسؤول عن تصحيح الأخطاء التأويلية التي يمدها به الكتاب المدرسي ولاعن الملابسات السياسية ولاعن اختلاف التوجهات لدى الفئات المثقفة والإدارية، والتي كانت تسعى جميعها إلى رسم الخطط الجديدة التي نحن بصدد النظر فيها. ولكن هل توصلنا إلى خلق مدرسة مغربية وطنية موحدة المبدأ؟ وهل توصلنا فعلا إلى التغيير الذي كنا ننتظره ويستجيب حقا لاسترجاع ذاكرة الذات الجماعية وإحداث قطيعة مع برامج التاريخ المتبوع؟ وهل يتحقق كل ما ذكرنا في مقرر السنة الثانية إعدادي من خلال دراسة وثائقية تاريخية مختارة ومناسبة؟ وهل يجد المتعلم هويته من خلال دراسته لدرس الدولة الإدريسية من خلال وثائق تاريخية؟ وكيف يمكن لدرس كهذا ألا تكون فيه الهوية الأمازيغية واضحة المعالم؟ ولماذا لم يتم تعريف أحد زعماء الأمازيغ في الأعلام الواردة في المصطلحات لتحسيس المتعلم بالوضعية السياسية لبيئته الجغرافية آنذاك؟ وهل يقتصر مفهوم الدولة في التاريخ على شخص الزعيم وحده دون الهياكل الأخرى؟ وماهو مفهوم الدولة في هذا المحور الأول لمقرر السنة الثانية إعدادي الذي يشمل الدروس التالية:1 و2 و3 و4 و5 و6 ما بين 780م الى 1822م (نهاية حكم المولى سليمان)، ولماذا يقتصر مفهوم الدولة هنا على النخبة والحكم الفردي؟ وأين نجد الهوية الأمازيغية في هذا الجزء من التاريخ؟ فهل ينادي التاريخ بمبدأ الشرعية ولا يقيم أي اعتبار للشعب؟ فهل الخضوع لسلطة واحدة يجب أن يتبعه وجود لغة واحدة للسكان فتكون الدولة وتكون لغتها وتكون هويتها؟. وهل مفهوم الهوية يطبق على الأرض وحدها أم على النخبة وعند العجز نربط وجود الدولة بالقيم الروحية، وعندها نكون كمن يبحث عن الماسة في الظلام الحالك، وهذا ليس بشرط أساسي يجعلنا نضيع ما نقدمه للمتعلم بنفس الطريقة التي كتبت بها دروس تاريخ المغرب في الكتب المدرسية بصفة عامة.

وإلا فما هو السبيل إذن لتحديد الهوية الأمازيغية وتحقيق الذات لدى المتعلم؟. فمهما كانت الظروف التاريخية ومهما كانت الصعوبات التربوية والمنهجية، ومهما كانت التأويلات، فالهوية تفرض نفسها ولو بالبطء الشديد، لأن الوعي بها أصبح جزءا من التاريخ الأمازيغي سواء في بلاد تامزغا عامة أو في المغرب الأقصى خاصة، أو بشكل آخر، فإنها موجودة في التاريخ منذ الأزل لأن موضوع «التاريخ»، كما قال هيجل، «هو الحياة البشرية في امتدادها الزمني على الأرض، وما يحكم هذه الحياة من عوامل، فإن التاريخ لا يبدأ في المراحل التي يكون فيها الإنسان متحدا مع الطبيعة، عاجزا عن التعرف على ذاته، إذ لابد أن ينفصل الإنسان عن الطبيعة بحيث يصبح واعيا بنفسه حتى ولو ظل هذا الوعي مغميا للغاية لفترات طويلة من التاريخ».

وهكذا أصبح مفروضا في الدروس (2 و3 و4 و5 ص. 12 من كتاب التاريخ مقرر السنة الثانية إعدادي)، حيث يفرض الدرس إثبات الهوية الأمازيغية مهما كانت التأويلات الممكنة، ومهما كانت منهجية استحضاره ومهما كان الغموض الذي يشوب حضارته الأمازيغية في مرحلة التاريخ الوسيط، خاصة وأن الوثائق التاريخية التي تم توظيفها تتناول أعلاما وحصونا لها معنى أمازيغيا رغم عدم شرحها في الهوامش كمصطلحات تاريخية هامة، ولست أدري هل هي لامبالاة أو تجاوز. ومما يثير فضولي هو غياب الكمات اللغوية بمعنى غياب اللغة نهائيا أو حروف تيفيناغ – مثلما جاءوا به في عهد حمورابي من كتابة مسمارية مثلا – باعتبار اللغة سلطة ومنها سلطة البشر وبالتالي سلطة إثبات الذات وفرض الهوية وما تحمله من مقصود وبقاء سر التواجد المختلف، وهي الباب الوحيد لتخليص مادة التاريخ من الخضوع والتأويل والتستر والكسوف... وهذه المعادلة الخاطئة تعني أن التنقيب عن اللغة سيكون بمثابة إعادة كتابة التاريخ الصحيح لتاريخ المغرب، ويكون المتعلم قد وجد ضالته وشعر بهويته وتحدد مقصوده وإلا سيخضع للنظرية التي جاء بها د. عبد الله العروي في ص. 128: «...كانت المسألة منذ البداية سياسية أكثر منها دينية: أي كيف سيحكم العرب المغرب وليس كيف سيعبد المغاربة خالقهم...» فالخلفيات السياسية دفعت الى الوراء بتقدم تاريخ الأمازيغ.

أريدكم أن تلاحظوا موقف المتعلم في مرحلة الإعدادي وما فوق عندما يسمع كلمة أو جملة باللغة الأمازيغية كيف يستخف لسماعها! لأنه لم يتربى له وعي بهويته منذ أن رأى المدرسة

فأصبح غير واع بما يصدر منه، مع العلم أنه يبجل لتدريس لغات أخرى كالفرنسية أو الإنجليزية، وكلها لغات تدرس في بلادنا وتحظى باحترام كامل أو تسمى «لغة الموضة»، فبماذا سنفسر مثلا هذه المواقف؟ ورغم تعدد التفسيرات يبقى لدينا دائما أن التاريخ الذي يجب أن يتعلمه المواطن ليس إظهار الأسباب والعوامل، وإنما المقصود من دراسة التاريخ كهدف أو كغاية هو استخراج العبر منه وليس معرفته فقط، وإن تصحيح ذاكرة المتعلم وتحقيق تاريخ المغرب وحضارته يكلفنا وقتا طويلا، لأن خطانا بطيئة للغاية.

إن تجديد البرامج في المغرب يتطلب تجديدا في المناهج، ورغم التجديد فدائما يحتاج إصلاحنا إلى إصلاح، وهذا لا يكفي لإبراز الهوية كما هو مطلوب وكما نصت على ذلك التعاليم الرسمية في الكتاب الأبيض، لأن الأمر يستلزم تغيير ذهنية المتعلم والمعلم، وبالتالي المجتمع اعتمادا على مجموعة من الوسائل التوضيحية الملازمة للتغيير والمساعدة عليه، بهدف إبراز وتوضيح الشخصية المغربية من خلال الكتب المدرسية التي هي أهم محرك لإثبات الذات، مثل الإعلام الذي عليه أن يشمل قنوات تعليمية تدرس باللغة الأمازيغية وتقوم أيضا بمحاربة الأمية قصد التغطية الكاملة والإشهار والسينما والمسرح والرياضة والطبخ، أليس الكتاب المدرسي هو بمثابة بطاقة هوية للمتعلم القاصر والراشد؟ فلماذا هو مثقل بمحفظة مليئة بشتى الكتب المدرسية مختلفة العلوم خلال يوم كامل دون أن يستخلص منها في المساء ولو إشارة بسيطة تثبت هويته الحقيقة التي تطأها أقدامه الصامتة كل آنية؟. فقد يخجل أديم الأرض هذا من وطأته لأنها أنجبت أمازيغيا عاجزا عن تحقيق ذاته والتفاني في سبيل إثباتها. ونعلم أن القوي قوي بنفسه فهل يخجل من إنسانيته حينها أم هي جريمة في حقه؟ أما التاريخ - تاريخ المغرب وحضارته - باعتباره ثقافة، فإن علاقته وطيدة بالهوية مادام الاهتمام ضمنه سيكون منصبا على نقل الصورة المحافظة على الأرض - واللغة - والروح - وعلى وئام المجتمع وانسجامه، وليس على واقع الأحداث وهو دائما ذاكرة جماعية تعمل على استمرار و ديمومة الهوية، إلا أن الأمر لم يختلف عما وضع أسسه ليوطي محددا لها هدفا مزدوجا يقضي بالحفاظ على العقلية المسلمة لدى المتعلم مع تمكينه من مكاسب الحضارة الأوروبية ، ويقول عبد الله العروي ص. 129 من مجمل تاريخ المغرب المجلد 1: «يقاس التعريب الحقيقي لا باختفاء اللاتينية وإنما باستبدال السكان لغتهم الأصلية بلغة الضاد».

لهذا، فعلى التجديد أن لا يقتصر على تقسيم الهوية الواحدة إلى هويتين في المدارس والمؤسسات حتى يصبح المتعلم له شخصيتان (حتى يصاب بالانفصام الشخصي) علانية وخفية، فتبقى لغته الأم سجينة المنزل ولغة الدين رهينة باختيار التعلم كما هو حال اللغات الأصلية الأخرى.

أعتقد في نظري أن المدرسة المغربية تحتاج إلى إعادة البرمجة اللغوية لمعالجة السلوك الفردي والجماعي داخل المدرسة أو في الشارع لتصحيح السلوكات وغسل العقول من الأخطاء الهوياتية التي تدمجها الأطر الحالية للأجيال المقبلة، باعتبار المدرسة المغربية لم تعرف إصلاحا ولا تجديدا ما دامت النتائج لم تتغير منذ الفتوحات الإسلامية إلى الآن، فعلى التجديد أن ينفي كل الاعتبارات الإديولوجية الخارجة عن الموضوع حتى لا نصطدم بأفعال التاريخ.

ـ المراجع:

ـ الكتب المدرسية:

1. مقرر السنة الرابعة أساسي.
2. مقرر السنة الخامسة أساسي.
3. مقرر السنة الأولى إعدادي.
4. مقرر السنة الثانية إعدادي.
5. موضوعات الثالثة في طريق الإعداد.

ـ الميثاق الوطني.

ـ الكتاب الأبيض.

ـ دليل الأستاذ.

ـ مجمل تاريخ المغرب، عبدالله العروي، م.1/ وم.2.

ـ الدراسات النفسية والتربوية، العدد الثالث، شتنبر 1983.

الأنا في التاريخ المدرسي:
قراءة في المناهج التعليمية المغربية

ذة. خديجة واهمي
المدرسة العليا للأساتذة ـ الرباط

كسرت العولمة كل المعالم، وجددت التغييرات السريعة التي عرفها العالم الحاجة إلى البحث في مسألة الهوية، والذاكرة، والانتماء، والتكوين الفكري. وأصبحت إشكالية «الأنا والآخر» تطرح بحدة في البحث العلمي لديداكتيك التاريخ. فماذا عن «الأنا» الذي تمرره المناهج المغربية؟ هل يستمد التلميذ المغربي من مادة التاريخ ما يحيله لهويته [1] ؟ أي ذاكرة تتضمنها برامج التاريخ؟ هل يستجيب تعلم التاريخ للتكوين الفكري للتلميذ؟

للإجابة على هذه الأسئلة، انطلقنا من قراءة وتحليل مناهج التاريخ منذ التعريب حتى الآن [2]. وقد تم التعامل مع هذه المناهج بكل مستوياتها (واهمي)[3]:

- المنهاج الرسمي الذي يتمثل في التعليمات الرسمية أو التوجيهات التربوية وفي البرامج والكتب المدرسية المرتبطة بها.
- المنهاج الخفي أي ما تمرره هذه المناهج من إيديولوجيا وما يقرأ بين السطور دون قوله بشكل صريح.

---

1 . انظر في هذا الصدد:

Mucchielli; Les référents identaires

2 . المناهج المعنية هي : مناهج 1973 و1987 و 2002 و1994 و1991

3 . في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وفي الوثيقة الإطار، وفي منهاج 2002 .

- بعض جوانب المنهاج المعاش والمتمثلة في التجارب التي اطلعت عليها من خلال الواقع المعيش أو من خلال البحث الأكاديمي.

وإذا كان التاريخ العالم هو «المعرفة المبنية علميا للماضي البشري» (مارو، ص.32) فالتاريخ الوارد في المناهج التعليمية هو تاريخ مدرسي تتحدد مرجعياته (مونيو. ص.32) كالتالي:

- التاريخ كمنتوج للبحث العلمي وكمنتوج لمختلف المدارس التاريخية.
- التاريخ في ارتباطه مع القيم الحاملة، ذلك أن الأحداث لا تحكى لمجرد أنها وقعت، وإنما لكي تعبئ نسق القيم السائدة.
- التاريخ في علاقته مع الثقافة المثقفة: فالتاريخ ثقافة لأنه يحكي الماضي والتجارب الماضية، والثقافة المثقفة تعين وتنظم وتعاشر من حيث الكيف أماكن وأحداث خاصة في الماضي بطريقة حية ومنفتحة وموجهة.

والعمود الفقري للإديولوجيا والمعرفة التي تمررها برامجنا وكتبنا المدرسية لمادة التاريخ هو ترسيخ الهوية الوطنية وتكريس الشعور بالانتماء للعالم العربي الإسلامي.

1 . الأنا في علاقته بالهوية :

1.1 . الأنا والهوية الوطنية :

تنمي الكتب المدرسية احترام المؤسسات والشعور بالانتماء. فهي تسوي الضمائر وتحدد السلوكات الاجتماعية وكل ذلك لصالح الإديولوجيا السائدة والسلطة الحاكمة والفريق المهيمن (لافيل).

فكل المناهج منذ التعريب حتى الآن تصرح بأنها تخصص مكانة هامة لتاريخ المغرب والإسلام وتتوجه للتلميذ المغربي على أنه مسلم أولا وقبل كل شيء: «يعتبر الدين الإسلامي السمح شريعة المملكة المغربية وعقيدتها الراسخة،.... لذا فالتعليم الأساسي يسعى لطبع أهدافه ومضامينه بروح الشريعة الحنيفة ومقاصدها. فعلى التعليم الأساسي أن يكفل استمرارها وفاعليتها وتمثل الأفراد والجماعات لمبادئها وتعاليمها، اعتقادا وسلوكا ومعاملات (ت.ت. 1991, ص. 5)».

فتاريخ الإسلام هو تاريخ التلميذ، لذلك يتم تناول بعض الأحداث التاريخية انطلاقا من

آيات من القرآن الكريم، ويتم في دروس التاريخ توظيف الكثير من المصطلحات والمفاهيم المنتمية للسجل الإسلامي (الجهاد البحري، الفتح...) وكذلك السرد التاريخي للأحداث. وقد يتقوى شعور التلميذ «مع الاعتزاز بمجد أمته الإسلامية وحضارتها وبالأدوار التاريخية التي لعبها وطنه المغرب في دعم الصرح الإسلامي...» (ص.11: ت.ت. 1987. وكذلك في ص. 17: ت.ت 1991).

فالتلميذ إذن مسلم ومغربي، لهذا تم التركيز في كل المناهج على التاريخ الوطني منذ دولة الأدارسة حتى القرن العشرين، وذلك قصد:

- «تعريف المتعلم بتراث أجداده وأمجاد بلاده حتى ينشأ محبا لوطنه مخلصا له، مسهما في خدمته وتقدمه، متمسكا بمقدساته...»(ص. 13: ت.ت. 1991).
- «وترسيخ الهوية المغربية الإسلامية والحضارية...(الوثيقة الإطار ص.3).

كما تؤكد كل البرامج والكتب المدرسية على «اختلاط وامتزاج العرب والأمازيغ عبر التاريخ (زواج إدريس الأول بكنزة الآمازيغية...) وذلك قصد كبت كل تعلق إثني (ethnique) والتركيز على تلاحم الشعب المغربي» (واهمي (1) ص. (110, فقيم المواطنة حاضرة بشكل صريح في كل مناهج التاريخ.

لترسيخ هذه الهوية الوطنية تبرز الكتب المدرسية دائما تلاحم المغاربة للدفاع عن أرضهم كلما تعرضت لاعتداء، إذ يعتبر المجال الوطني فوق كل التناقضات الاجتماعية. لكن هل يمكن للتلميذ أن يتمثل فعلا المجال التاريخي المغربي؟ وهو لا يتوفر على معلومات كافية عن مجال المغرب القديم، ومجال العصور الحديثة والمعاصرة، علما أن «التاريخ يدمج في المعرفة الخاصة به كل الظواهر الطبيعية المكونة للمحيط الذي عاش فيه الإنسان والتي لعبت دورا في ماضيه» (مارو، ص.80). إن ما نقوم به في الحقيقة هو «انتزاع الأحداث والوقائع التاريخية من مجالها في الماضي لوضعها في مجال جغرافي آني، ويكفي الرجوع للخرائط الموجودة في الكتب المدرسية لمادة التاريخ للتأكد من ذلك». (واهمي (2) ص. 31) هذا مع العلم أن مادة التاريخ هي المادة الوحيدة التي تعرف التلميذ بمجاله التاريخي.

1. 2. الأنا والانتماء للعالم العربي الإسلامي:

إن التعليمات والتوجيهات التربوية تتوجه للتلميذ على أنه ينتمي للعالم العربي الإسلامي علما أن المغرب دولة من دول ما يسمى رسميا «المغرب العربي»، وهذا ما يفسر أن مناهج التاريخ قبل 2002 كانت تبتدئ في المرحلة الابتدائية بتاريخ شبه الجزيرة العربية قبل الإسلام لأنها من انتماءات التلميذ.

كما أن كل المناهج والبرامج تركز على تاريخ العصر الوسيط وتختزله في تاريخ الإسلام، وحضور تاريخ أوربا في هذا العصر لا يتم إلا في إطار علاقتها بالعالم الإسلامي بإبراز تخلفها عنه (الفيودالية) أو الصراع معه (الحروب الصليبية ...المعارك..). وتركز كذلك على تاريخ العالم العربي الإسلامي في العصرين الحديث والمعاصر، حيث ورد بصريح العبارة في مناهج ما قبل 2002 أن البرامج تكتسي صبغة وطنية وقومية. ويلاحظ بالنسبة لتاريخ دول شمال إفريقيا نوع من المد والجزر في عدد الدروس من منهاج لآخر، فإذا كانت مناهج ما قبل 2002 تركز على «أهمية إتمام الوحدة المغاربية كتمهيد للوحدة العربية باعتبارها الإطار الأمثل لتقدم وازدهار الشعوب» (ص. 8: ت. ت 1994) «وتتوجه للتلميذ على أنه عربي مغاربي» (واهمي (1) ص.111)، فمنهاج 2002 لا يركز في خطابه على هذا البعد. وهذا يحثنا على التمعن في قولة عبدالله العروي: «لكي يتصالح المغاربي مع زمنه ومجاله لابد له أن يتصالح أولا مع نفسه وخاصة مع أخيه...» (العروي، ج. 2 ص.156).

1. 3. الأنا والهوية الثقافية :

تم الاهتمام بمسألة الهوية الثقافية في المناهج التعليمية بصفة عامة، بعد طرح إشكالية «الهوية وصوت الذين لا صوت لهم والذين لا تاريخ لهم». (Heimberg, P 49)

«ومقومات الهوية الثقافية هي اللغة المحلية أو الوطنية والعقيدة والتراث الاجتماعي والروحي المشترك». (الدليل المرجعي ص. 48). وقد اعتبرت قيم الهوية الثقافية من المنطلقات الأساسية لمنهاج 2002، وذلك تماشيا مع التوجهات الرسمية الجديدة: «ترى أن الحق في الحفاظ على الهوية الثقافية حق يوفر للشعوب التي داهمتها الحداثة بمختلف أوجهها...، إمكانية ومشروعية أن تحمي لغتها ودينها وتراثها، وبالتالي إمكانية ومشروعية أن تحمي نفسها من الإستذابة» (الدليل المرجعي ص. 49).

فإذا كانت المناهج السابقة لا تبرز هذا البعد الهوياتي، فإن المنهاج الحالي (2002) لم يأت بعد بأي جديد على مستوى البرامج والكتب المدرسية رغم أن الخطاب الرسمي يركز على الهوية الثقافية.

كانت هذه هي أهم مكونات البعد الهوياتي المتوخاة من خلال المناهج. ويتم إرساء الهوية بإعادة صياغة الماضي بواسطة الذاكرة.

2. الأنا والذاكرة:

الذاكرة الفردية مرتبطة بالتجربة ومجموع الأخبار والذكريات التي يراكمها الفرد من خلال الحركة الدائمة لتاريخه كشخص، أما الذاكرة الجماعية فهي تلعب دور ألفة (union) وتلاحم (cohésion) اجتماعي. والحدود بين التاريخ والذاكرة غير محكمة: فالتاريخ يبنى انطلاقا من بحث ودراسة وتحليل ونقد آثار جدية، أما الذاكرة فهي عاطفية وانتقائية ومجاملة. والذاكرة الجماعية التي تمررها برامج مادة التاريخ تساهم في محاولة إعطاء التلميذ بعض المعالم لكي يتمكن من التموضع في مجتمعه وإرساء هويته.

1.2 . ذاكرة وطنية متفردة:

تتبين هذه الذاكرة الوطنية المتفردة من خلال الإشارات الواردة في كل المناهج والتي تبرز تفوق المغاربة على جيرانهم من خلال:

- إمبراطوريتي العصر الوسيط، حيث تمكن المرابطون والموحدون من تكوين إمبراطوريتين شاسعتين تضمان كل من شمال إفريقيا والأندلس، وعاصمتهما مراكش.
- عدم خضوع المغرب للعثمانيين: فلما كانت دول الشرق الإسلامي، ودول شمال إفريقيا تابعة للحكم العثماني، كان المغرب دولة مستقلة في عهد السعديين والعلويين.
- كون المغرب آخر بلد تم استعماره في شمال إفريقيا، وذلك رغم كل المناورات التي قامت بها الدول الإمبريالية منذ استعمار الجزائر.
- مضامين الدروس ذات البعد الوطني.

ويجب التذكير بأن هذه الذاكرة الوطنية يتخللها ما يسميه البعض ب «سيكولوجية الضحية» (Psychologie de la victime ou victimisation de la mémoire) والتي تتمثل في كون «كتب

التاريخ تلقن باستمرار فكرة مفادها أن وطنهم الكريم والساذج تم اغتصابه وإهانته من طرف الأشرار» (Minder عن الحسني (1) ص.148)

2.2 . ذاكرة جماعية مبتورة:

إن تاريخ المغرب ككيان يبتدئ مع أول دولة مغربية إسلامية: دولة الأدارسة، والتلميذ لا يتوفر على معلومات عن تاريخ المغرب خلال عصور ما قبل التاريخ والتاريخ القديم، ذلك أن المناهج تكتفي في تعاملها مع هذه العصور بإدراج درسين على الأكثر بصدد المقاومة الأمازيغية للاحتلال الروماني، دون إبراز البعد الحضاري للأمازيغ. وحتى الكتب المدرسية الصادرة بعد 2002 لم تستفد من ما توصل إليه البحث العلمي في مختلف الجامعات المغربية[4] والمعهد الوطني لعلوم الآثار والتراث، ولا تزال تستعمل مصطلح «بربر» الذي يعتبر «تسمية ذات معنى قدحي» (أوعشي، ص. 98).

بالإضافة إلى ذلك فإن منهاج 1991 لم يكتف ببتر الذاكرة الجماعية للتلميذ، بل تعدى ذلك لبتر الذاكرة المرتبطة بالبشرية جمعاء، وذلك بحذفه لما قبل التاريخ والتاريخ القديم من المرحلة الإعدادية.

والبتر مس كذلك، التاريخ المعاصر لما كانت الدروس المرتبطة بالمغرب تتوقف عند فترة الاستقلال، وهذا ما حاول منهاج 2002 تجاوزه بإدراج تاريخ الأزمنة الحاضرة (Histoire des temps présents) ضمن المقررات والتركيز على التاريخ الوطني حتى نهاية القرن العشرين.

3.2 . الذاكرات التي تم حجبها والتي تم التصرف فيها والتي تم قمعها: (Ricoeur)

النسيان الانتقائي للماضي مس:

- كل ما يتعلق بمساهمة الأمازيغ في بناء تاريخ المغرب وحضارته.
- تاريخ النساء: فالتاريخ المدرسي تجاهل تاريخ النساء وذلك رغم مساهمتهن في بناء الماضي، ويمكن اعتبار الملف الوارد في منهاج 2002 «المرأة والمقاومة» أول خطوة لدخول تاريخ النساء للتاريخ المدرسي المغربي.

4 . انظر في هذا الصدد على سبيل المثال لا الحصر أبحاث الأساتذة: حليمة غازي بن ميس، مصطفى أوعشي، علي واحدي، محمد بوكبوط، مليكة حشيد (الجزائر)، ليلى نجمي السباعي (تونس).

- تاريخ الأفراد المكونة للمجتمع: فالتاريخ الوارد في مناهجنا هو أساسا تاريخ العائلات الحاكمة والشخصيات المحيطة بها في إطار مهامها الرسمية، ولا يعطي المنهاج أية فكرة عن الحياة اليومية لأفراد المجتمع.

4.2. الأنا والإنفتاح على الآخر:

تركز مناهج التاريخ كذلك على التاريخ العام والتاريخ العالمي، وذلك قصد تكوين إنسان منفتح على الآخر، وتبرز التوجيهات والتعليمات الواردة في كل المناهج منذ التعريب حتى الآن هذا التوجه:

- «... إن برامج التاريخ تحاول دائما أن تجعل تاريخ المغرب والعالم الإسلامي في إطار التاريخ العام، وأن تلقي أضواء كشافة على تاريخ الشعوب والأمم الأخرى بقدر مساهمتها في رقي الإنسانية...»(ص. 6: ت.ر. 1973).
- الإهتمام بـ «مساعدة المتعلم على إدراك الارتباطات المتعددة بين وطنه والمجموعة العربية والإسلامية وباقي العالم بهدف توسيع أفقه وجعله مطلعا على قضايا ومشاكل العالم المعاصر». (ص. 7: ت.ت. 1987. وكذلك في ص. 13: ت.ت. 1991).
- «تحفيز المتعلم للاهتمام بالقضايا والمشاكل التي تعاني منها المجتمعات البشرية عموما والتعامل معها بجدية... إقناعه بقبول اختلاف وجهات النظر والتصورات حول تلك القضايا». (ص. 8: ت. ت. 1994.
- «على مستوى التصور العام للمنهاج تم استحضار: هوية المتعلم، وتعدد انتماءاته مع التفتح على الآخر...» (ص. 21: منهاج 2002).

إن الذاكرة التي يتم تبليغها للتلاميذ هي «ذاكرة الكبار» والتي تتميز بكونها انتقائية، وعلى مؤلفي الكتب المدرسية أن يأخذوا بعين الاعتبار أن كل تعليم يؤدي إلى تغيير في ذات (المتعلم) يحس به كمهدد ويسعى لمقاومته» (رودجرس.ص 157).

3. الأنا والتكوين الفكري:

«المعرفة التاريخية تطرق الباب دائما مرتين: بمضمونها وبالعلاقات الفكرية المرتبطة بها. إذا طرقت الباب مرة واحدة، فإنها ليست هي» (مونيو عن واهمي (2) ص.71).

يحيل التاريخ إلى مستويات متعددة للنشاط الفكري للتلميذ للاستيعاب التدريجي للماضي البشري. هذا مع العلم أنه لا يمكن الحديث عن التكوين الفكري للتلميذ دون أخذ بعين الاعتبار تمثلاته، إذ «للتلميذ تمثلات وكفاءات في معالجة واستغلال المعلومات التي يكوّن منها فكرة معقولة. وهذه المعالجة التأويلية تستعمل معرفة ناتجة عن تجاربه الماضية المخزنة في الذاكرة والمنظمة من أجل التعبئة» (مونيو، ص.85). فعقل التلميذ يلتقط المعرفة العلمية بانتقاء عناصرها، ثم يعيد تنظيمها بطريقته لكي تصبح مألوفة ومؤصلة بعد إرسائها (Ancrage)، أي إدراج عناصرها في البنى الفكرية لكي تستعمل المعرفة الجديدة بطريقة عملية في تأويل العالم والتفاعل معه (واهمي (2) ص. 16).

ورغم كل ما ورد من توجيهات وتعليمات حول التعلمات في مادة التاريخ، فهي تبقى على مستوى الخطاب فقط. أما على مستوى الواقع المعيش، فكل الكتب المدرسية الصادرة قبل 2002 تعتمد على سرد الأحداث دون تحليلها، لهذا فظاهرة تبليغ وتلقين المعلومات كانت (ولا تزال في بعض المستويات) هي السائدة، ولا تعطى للتلميذ فرصة لبناء معرفته بنفسه والقيام بالاستدلالات (Raisonnement) الملائمة المرتبطة بتكوينه الفكري والمساعدة على إكسابه ذكاء اجتماعيا وحسا تاريخيا. إضافة إلى ذلك، فالمعرفة الواردة في الكتب المدرسية تتسم على العموم بالجمود ولا تستفيد من التطور الذي توصل إليه البحث العلمي في مادتي التاريخ وديداكتيك التاريخ.

لتجاوز هذا الوضع ركز منهاج 2002 على الجانب المنهجي في تعلم التاريخ وذلك:

- بالتركيز على الكفايات المنهجية: «تجاوز التراكم الكمي للمعلومات، واستحضار البعد المنهجي..(مع)...إعمال العقل واعتماد الفكر النقدي». (ص.21).
- بتحديد دروس مهارية ضمن البرنامج «إعطاء مكانة داخل البرنامج لوحدات تكوينية/ مهارية». (ص.21).
- باعتماد نموذج ديداكتيكي «لإعمال العقل و شحذ القدرة على التحكم في آليات التفكير التاريخي وذلك بالتأكيد على مسار إنتاج المعرفة التاريخية أكثر من التركيز على منتوجها، توخيا لاستقلالية المتعلم بجعله يكتسب الأدوات المنهجية لمساءلة التاريخ بفكر

نقدي...» (ص. 22). ويتمحور النموذج المقترح (ص. 23) حول مجالات التاريخ ومفاهيمه المهيكلة من زمن ومجال ومجتمع، وكذلك حول نهج تاريخي يعتمد التعريف والتفسير والتركيب، ونعني بالتركيب المرحلة التي تتم فيها تلك الحركة الدورانية (spiralaire) المتنقلة بين الخاص والعام، الجزئي والكلي، وكذلك بين العام والخاص، الكلي والجزئي» (واهمي (2) ص.47).

- باعتماد كتب مدرسية، تركز على أنشطة التعلم وتعتمد دعامات ووثائق كمنطلق لجعل التلاميذ في وضعيات التعلم والقيام بالمهارات العقلية والاستدلالات الملائمة لبناء تعلماتهم: ذلك أن «العالم لا يكون منظما إلا إذا تمت إعادة خلق هذا النظام شيئا فشيئا، عن طريق بنية الموضوعات، والمكان، والزمان، والسببية بالموازاة مع بناء منطق ما، وإننا لا نتعلم شيئا من المدرسين إلا عندما نعيد بناء فكرهم أيضا، وإلا تعذر تثبيته في الذكاء أو في الذاكرة» (بياجي عن واهمي (2) ص.6).

لكي يساهم التاريخ المدرسي في التكوين الفكري والمدني والسياسي للتلميذ و يساعده على فهم العالم المعاصر، لا بد من مراجعة جديدة لمنهاج التاريخ، ولابد كذلك من التفكير الجدي في التكوين المستمر في مادتي التاريخ وديداكتيك التاريخ لكل الفاعلين التربويين.

- المراجع المعتمدة:

1. المراجع باللغة العربية:

- العروي عبد الله، 1996، «مفهوم العقل»، الطبعة الثانية، المركز الثقافي العربي- بيروت.
- أعشي مصطفى، 2002، «نماذج من بعض إسهامات الأمازيغ الحضارية»، مجلة نوافذ، العدد رقم 18/17.
- واهمي خديجة (2)، 2002، «محاولة وضع نموذج ديداكتيكي في التاريخ»، دار القرويين- الدار البيضاء.
- «دليل مرجعي في مجال حقوق الإنسان» المملكة المغربية، وزارة حقوق الإنسان، ووزارة التربية الوطنية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط.

- «برنامج الاجتماعيات في التعليم الثانوي»، وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، مطبعة فضالة، المحمدية، طبعة 1976.
- «البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس الاجتماعيات بالمرحلتين الإعدادية والثانوية..»، وزارة التربية الوطنية، مكتبة المعارف، طبعة 1987.
- «كراسة البرامج والتوجيهات التربوية لتدريس الاجتماعيات بالسلك الثاني من التعليم الأساسي»، وزارة التربية الوطنية، مطبعة سوما كرام، 1991.
- «البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس الاجتماعيات بالتعليم الثانوي»، وزارة التربية الوطنية، مكتبة المعارف الجديدة، طبعة 1994.
- «منهاج مواد التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة» الكتاب الأبيض، السلك الإعدادي، وزارة التربية الوطنية، مارس 2002.
- «الوثيقة الإطار لمراجعة المناهج التربوية وبرامج تكوين الأطر»، وزارة التربية الوطنية، مارس 2001.

2. المراجع باللغة الفرنسية :

- Hassani Idrissi Mostapha, (1).1981, «Visions du passé et fonctions idéologiques dans l'enseignement contemporain de l'Histoire au Maroc»,Thèse de doctorat de 3ième cycle, Jussieu Paris VII.
- Hassani Idrissi Mostapha, 1982, «Les manuels d'histoire et l'identité nationale», Actes du séminaire: La recherche en éducation au Maroc ; FSE, Rabat.
- Heimberg Charles, 2004, «L'Histoire scolaire, un regard vers l'autre à travers le temps et l'espace» Communication lors du Colloque: " Rencontre de l'histoire et rencontre de l'autre", co-organisé par la Société Internationale pour la Didactique de l'Histoire(SIDH) et l'université Mohamed V- Faculté des Sciences de l'Education, Rabat.22/25 Septembre 2004.
- Laroui Abdallah, 1975, «L'Histoire du Maghreb» Tome II, petite collection maspero.
- Laville Christian, 1981, «Le manuel d'histoire, pour en finir avec la version de l'équipe gagnante» Colloque : enseigner l'histoire - Moniot, H- .23/25avril 1981.Paris VII.
- Marrou Henri-Irénée, 1954. «De la connaissance historique» . Ed. Seuil.
- Moniot Henri, 1993. «Didactique de l'Histoire». Ed. Nathan pédagogie, Paris.
- Ricoeur Paul, 1996, «Histoire, Mémoire, Oubli», Centre Beaubourg, "Les revues parlées" 24 Janvier 1996.
- Rogers Carl 1972,«Liberté pour apprendre» Ed. Dunod, Paris.
- Wahmi Khadija, (1), 1987,«Les méthodes d'enseignement de l'histoire : des Instructions et programmes aux réalités pratiques », Thèse de Doctorat 3ème cycle, Jussieu, Paris VII.
- Wahmi Khadija, (3), 2004, «Perception de Soi et perception de l'Autre et formation curriculaire des enseignants du secondaire» Communication lors du Colloque : " Rencontre de l'histoire et rencontre de l'autre", co-organisé par la Société Internationale pour la Didactique de l'Histoire (SIDH) et l'université Mohamed V- Faculté des Sciences de l'Education, Rabat.22/25 Septembre 2004.

الشخصية المغربية الأمازيغية في الخطاب التاريخي المدرسي: ملاحظات وتساؤلات تاريخ المغرب

ذ.علي الكبير بلكبير

إعدادية مولاي إسماعيل ـ الخميسات

1. تاريخ المغرب ضمن المنظور الرسمي الفرنسي: زمن الحماية:

إن الكتابة التاريخية الرسمية حول المغرب وشمال غرب إفريقيا عموما ارتبطت بالمدرسة الفرنسية منذ توقيع معاهدة فاس 1912 م، لتظل على نفس الوتيرة خلال ما بعد فترة الاستقلال، لكن بخطاب مغاير على المستوى اللغوي ـ التعريب ـ وحول ما يتعلق بالهوية الوطنية التوجه القومي العربي، وهذا ماتؤكده مضامين الدروس المتعلقة بتاريخ المغرب.

وقبل هذه المرحلة أي المرحلة الفرنسية كان التعليم الديني السلفي هو السائد بالمغرب والقائم على المرجعية الدينية، القرآن والحديث والعلوم المرتبطة بهما الفقه ومذاهبه، وعبر مؤسسات المسجد الزوايا وجامع القرويين. وقد كان التاريخ مصنفا ضمن العلوم الدينية عموما، ويتجلى ذلك من خلال بعض الكتابات المرتبطة بتاريخ الإسلام وعلى سبيل المثال لا الحصر، ما ورد في كتاب الكامل في التاريخ لابن الأثير «ولقد بلي الإسلام والمسلمون في هذه المدة سنة 617 هـ بمصائب لم تبتل بها إحدى الأمم من هؤلاء التتار (الماغول) قبحهم الله اقبلوا من المشرق ففعلوا الأفعال التي يستعظمها كل من سمع بها..... ومنها خروج الفرنج لعنهم الله من المغرب إلى الشام .... وأشرفت ديار مصر والشام وغيرها أن يملكوها لولا لطف الله تعالى ونصره عليهم وقد ذكرناه سنة أربع عشر وستمائة. ومنها ان الذي سلم من هاتين الطائفتين

فالسيف بينهم مسلول والفتنة قائمة على ساق...)» مأخوذ من الكتاب المدرسي ص. 39 عنوان الدرس (الشرق الإسلامي بعد سقوط بغداد 1258 م)- وتاريخ الأمازيغ يدخل ضمن هذا السياق ومنذ اعتناقهم للدين الإسلامي في أبعاده المختلفة الرسمي والسياسي والروحي والشعبي- القبلي. إذ من داخل الإسلام حاول الأمازيغ التخلص من التبعية للمشرق سياسيا في عهد الإمبراطورية العربية الإسلامية فعملوا على تأسيس إمبراطورية إسلامية مغربية في إطار ما سمي بالغرب الإسلامي بأسماء دينية سياسية المرابطين (1056-1147)، والموحدين (1130- 1269). وفي هذا الصدد يقول ابن خلدون في كتابه العبر ص.124, الجزء السادس ما يلي: «وذهبت ريح العرب ودولتهم من المغرب وأفريقية فلم تكن لهم دولة إلى هذا العهد، وصار الملك للبربر وقبائلهم يتداولونه طائفة بعد أخرى وجيلا بعد آخر، تارة يدعون إلى الأمويين الخلفاء بالأندلس، وتارة إلى الهاشميين من بني العباس وبني الحسن. ثم استقلوا بالدعوة لأنفسهم آخر حسبما نذكر ذلك كله مفصلا عندما يعرض لنا من ذكر دول زناتة والبربر الذين نحن في سياق أخبارهم».

غير أن أحد المؤرخين المغاربة المعاصرين وهو ذ. عبد الله العروي يرى أن « تأليف التاريخ الإسلامي من إبداع العرب» أنظر «العرب والفكر التاريخي» ص. 58, إلا أن ابن خلدون يرى في «المقدمة» عكس ذلك إذ يقول «إن حملة العلم في الإسلام أكثرهم العجم لا من العلوم الشرعية ولا من العلوم العقلية«. ويضيف في نفس السياق «... بما تلقوه من صاحب الشرع وأصحابه والقوم يومئذ عرب لم يعرفوا أمر التعليم والتأليف والتدوين» ص.543 وقد يستنتج من كلام د. عبد الله العروي أن المغاربة لم يؤسسوا للكتابة التاريخية بالاستقلال عن المشرق وإلى اليوم. والمقصود بالتأليف التحليل والتحقيب والحدث، الإنسان واللغة والهوية- فالدراسات السوسيولوجية الاستعمارية والتي أنجزت حول المغرب- ولو أنها تدخل ضمن مخطط الاستعمار الفرنسي فهي لا تخلو من بعض الأسس العلمية – منذ أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين تحت إشراف الباحث الفرنسي المشرف على البحوث الاجتماعية Michaux-Bellaire - (1857-1930) هذه الدراسة التي أطلقت على الشعب البربري نعوتا متباينة منها: الفوضى السياسية، التشبث بالاستقلالية عن كل أجنبي وافد عن المغرب، فهو شعب غيور على أرضه،

وقد لعب دورا هاما في تاريخ العالم الإسلامي لكنه «أبكم وصامت» وقد يستنتج من هذا الوصف الأخير الذي يدخل في نوع من الإعاقة، اللغة الكتابة، أي لم يكتب عن نفسه منذ ابن خلدون وعبر اللغة العربية الفصحى، ومن هنا يمكن الحديث عن أمازيغ التاريخ وتاريخ الأمازيغ وهو عنوان الندوة الدولية التي أقامتها جمعية الجامعة الصيفية بمدينة أكادير أيام 21-22-23 يوليوز 2000. ومن هنا يأتي التساؤل: هل المغرب يؤسس لكتابة تاريخية مستقلة عن الشرق والغرب في إطار بناء الوعي الذاتي اللغوي والثقافي مع الارتباط بالارض والانسان وقضاياه الداخلية.

فيما يخص المدرسة الفرنسية بالمغرب فإنها أدمجت ضمن برامجها التعليمية في إطار ما سمي «بالتاريخ العلمي»، ورغم كونه لا يخلو من أهمية علمية، فقد عملت الإدارة الفرنسية على توظيفه إلى جانب الجغرافية وعلم الاجتماع الديني واللغوي من أجل احتواء المغرب عسكريا واقتصاديا وثقافيا. وفي هذا الاتجاه ركزت على الخريطة اللسنية وحول ما يتعلق بالهوية الأمازيغية والعربية بالمغرب، وعلى هذا الأساس بلورت خطابا ثنائيا يمتد على الأقل ما بين القرن السابع عشر الميلادي إلى بداية القرن العشرين يمكن حصره عموما في الجوانب التالية: اجتماعيا وسياسيا /قبائل /المخزن، قانونيا العرف /الشرع، جغرافيا الجبل/ السهل، لالبادية /المدينة، اللغات البربرية /العربية. بالإضافة إلى هذا فإن المنظور الفرنسي لتاريخ المغرب قد ينطلق من مقولة أساسها أن تاريخ المنطقة هو تاريخ احتلالات متوالية، والأمر هنا يهم شمال إفريقيا المنطقة التي يطلق عليها لدى بعض المؤرخين الأجانب «بلاد البربر»، لكون هذه المجموعة في نظرهم لم تدرك معنى الوطنية وإن كانت فهي بدائية، وقد يبدو هذا لكل متتبع لتاريخ شمال إفريقيا بشكل عام. فابن خلدون أشار في النص المذكور في سياق هذا الموضوع كلمة استقلوا بالدعوى (أي الأمازيغ)، وإلى اليوم لا يزال الحديث عن الاستقلال الثقافي عن الشرق والغرب في إطار ما تسميه الحركة الثقافية الأمازيغية بالمقاومة الثقافية بمعنى البحث عن التخلص من الهيمنة الشرقية والغربية.

هذه الثنائية في بعض جوانبها لا ترتكز على أسس واقعية تاريخية فيما يخص عرف الشرع، فإن الأمازيغ منذ اعتناقهم للإسلام لا يرفضون الشرع إطلاقا، فقد تكون كثيرا من أعرافهم والتي تم طمس جزء منها مع محاولة القضاء على لغتهم، تتلاءم مع طبيعة الشرع الذي يهدف

إلى إقرار العدالة والمساواة واستئصال كل أشكال الظلم، وترسيخ مبدأ التعاون والتضامن، وإعطاء مكانة روحية رمزية لآل بيت الرسول (ص). فتاريخ الغرب الإسلامي يشهد على أن أسلمة الدولة تحقق نسبيا مع الصنهاجيين المرابطين ـ (1038- 1147م) والموحدين (1147 ـ 1262م) وتم تكوين إمبراطورية إسلامية حققت لأول مرة وحدة سياسية لـ «تامازغا» وحملت الدولة مفاهيم دينية روحية «الرباط التوحيد». ولم تأخذ اسم أسرة أو قبيلة بالرغم من أن القبيلة كانت حاضرة في التأسيس كعصبية بمفهومها السياسي الخلدوني. وعند تفكك هاتين الإمبراطوريتين المغربيتين الامازيغيتين بدأت القبائل تبحث عن وجودها من داخل الإسلام، لكن تحت توجه جديد، حيث تراجعت المنطقة المغاربية ككل لتتعرض لهجومات من الشرق: الأتراك المسلمين، والشمال المد المسيحي الذي ترتب عنه ظهور مؤسسة الزوايا انطلاقا من الجنوب والأطلس المتوسط، نموذج الزاوية الصنهاجية الأمازيغية التي عرفت «بالدلائية» والتي تأسست في النصف الثاني من القرن السادس عشر الميلادي على يد سيدي أبو بكر ابن محمد بن سعيد بن أحمد الزموري (1556 ـ 1612م) الذي تقول الروايات التاريخية صاحب بالنزهة «كان محترما لقواعد الشرع ومتشبثا بالسنة، بقراءة القرآن باستمرار ومهملا لمتاع الدنيا». انظر مجلة علم الاجتماع السياسي ع.1، 1986 ص. 73. فهذه الزاوية أنجبت كبار العلماء منهم: الحسن اليوسي المؤرخ والعالم. وكونت حلفا قبليا أمازيغيا في منطقة الأطلس المتوسط، وحاولت تكوين حكم وطني، في إطار تأسيس دولة اسلامية بقيادة أمازيغية محلية بالمغرب الأقصى drague (مجمل التاريخ الديني للمغرب نفس المجلة). إذ استولت على الشمال الغربي للمغرب بما فيه مدينة فاس عند انهيار الحكم المركزي السعدي بمراكش سنة 1653، غير أن ظروفا داخلية جعلت الصراع على جبهات متعددة: خارجية والمواجهة مع المد المسيحي الأيبيري، ليتم القضاء عليها في ظرف وجيز من المولى الرشيد الشريف سنة 1668م الذي أعاد للمغرب الوحدة السياسية. بالرغم من ذلك، بقيت أسسها التنظيمية الدينية القبلية قائمة في الأطلس المتوسط لتظل المواجهة بينها وبين النظام الجديد بالأساس مع السلطان المولى إسماعيل (1672-1727م)، الذي ارتكز في مواجهتها على جيش لاوطني سماه «جيش عبيد البخاري» محاولة منه إعطاء صبغة شرعية دينية في إطار الدين الإسلامي. يقول الناصري في

«الاستقصاء» ص.53, ج. 7 ما يلي: « ... بلغه (المولى إسماعيل) اجتماع الصنهاجيين على أحمد بن عبد الله الدلائي.. فبعث...عسكرا إلى تادلا... ثم بعث إليهم عسكرا آخر فيه ثلاثة آلاف من الخيل ... فهزمهم البربر.. فانتهبوا معسكره. ثم أعقبهما بعسكر ثالث فوقع به من وقع بالأولين ... فتقدم السلطان إلى البربر، فأوقع بهم وقعة شنعاء واستلحمهم وقطع منهم سبعمائة رأسا، بعث بها إلى فاس ... » هذا الصراع وصفه الباحث الاجتماعي الأمريكي واتر بوري في كتابه «أمير المؤمنين» قائلا: «القبائل المتمردة تميز السلطان عن المخزن فتقدس الأول وتحتقر الثاني» انظر جريدة البيان بتاريخ 12 / 6 / 2000.

وقد تمركز هذا الصراع قريبا من الحاضرتين التقليديتين...مكناس وفاس بالرغم من أن الصراع، ظل قائما بين النظام المخزني وهذه القبائل، حتى قدوم القوات الفرنسية التي دمرت هذه القبائل، فإن هناك محاولات هامة لإدماجها في نسيج الدولة بعد وفاة المولى إسماعيل 1727, إثر الأزمة العسكرية السياسية والتي دامت حوالي 30 سنة، تمكن بعد ذلك السلطان سيدي محمد ابن عبد الله (1757- 1790) من القيام بإصلاحات هامة إدارية اقتصادية وعسكرية بإبعاد الجيش اللاوطني «عبيد البخاري» وإدماج بعض القبائل الأمازيغية ضمن مؤسسة الجيش «قبائل الكيش» يقول المؤرخ أبو القاسم الزياني)... فاشتغل يؤلف بين القبائل من العرب والبربر وأهل فاس وحالفهم ...(وأدمج بعض النخب في أجهزة الدولة أمثال المؤرخ أبو القاسم الزياني (1774 - 1833م) وأعاد للدولة حيويتها وقوتها الداخلية، وقد عرف عنه أنه كان يجيد اللغة الأمازيغية ومن ثم جاء قول بعض الفرنسيين الباحثين في تاريخ المغرب «إذا تكلمنا لغتهم البربرية فإنهم يفقدون الكثير من وسائلهم الدفاعية كما لو جردوا من السلاح». هذه الإصلاحات لم تشمل المجال اللغوي الثقافي أي إدماج اللغة ضمن مؤسسة الدولة، ولأن المرحلة لم تكن تقتضي ذلك، وهو عمل تم تداركه مع الملك الراحل الحسن الثاني(1961 - 1999م) في خطابه التاريخي 20 غشت 1994 حيث أقر من خلاله بإدماج اللغة الأمازيغية ضمن نسيج التعليم استجابة منه لبعض مطالب الحركة الثقافية الأمازيغية: ميثاق أكادير في 20 غشت 1991, وبعده جاءت إشارة قوية وواضحة من طرف جلالة الملك محمد السادس عند توليه عرش المغرب، ففي بعض خطبه التاريخية جاء ما يلي: «جعل التعليم مندمجا مع محيطه منفتحا

على العصر دون تنكر لمقوماتنا الحضارية وهويتنا المغربية بشتى روافدها». وهو ما ترتب عنه إدماج اللغة في المنظومة التعليمية المغربية.

أعود إلى التوجه الذي سار وفقه التاريخ الرسمي الفرنسي حول المغرب الذي يبرر تمركزه بالبلاد في إطار المهمة الحضارية إنها سياسية الحركة الاستعمارية الأوروبية منذ القرن التاسع عشر «رسالة الرجل الأبيض الحضارية إلى البلدان المتأخرة»... ويعني الأمر بالنسبة لفرنسا في شمال غرب إفريقيا، على أساس الخروج بها من التخلف الذي ظلت تعاني منه لقرون عديدة، مرد ذلك إلى الغزو العربي الإسلامي القادم من آسيا إلى إفريقيا خاصة أثناء مرحلة الهجرة الجماعية الاعرابية والتي خلقت فوضى سياسية واقتصادية وخراب عمراني بالمنطقة. ففرنسا ترى أن الامر يتطلب تصحيح الأوضاع للمنطقة المغربية لربطها بالعهد الرماني المزدهر والدخول بها إلى الركب الحضاري الأوروبي الحديث، خصوصا وأن المنطقة ترتبط جغرافيا وحضاريا بالبحر الأبيض المتوسط، والدليل على هذه الحقائق هو ما ورد عن أكاديمية العلوم الاستعمارية Académie des sciences coloniales بقلم Eugence Garnier مأخوذ من التراث المغربي ص. 248 الجزء الخامس (5) «إن بعض الشعوب الرحل مثل العرب الذين كان الغزو مهنتهم ومصيرهم يأملون في غزو أوربا مرة ثانية وإنهم يريدون أن يتخذوا شمال إفريقيا منطلقا لهم مرة أخرى...»

إن العرب ومن يدعون العروبة كثيرون وقد وجهوا بشعاراتهم «بلاد شمالي إفريقيا» عربية من البحر الأحمر إلى المحيط الأطلسي، غير أن ذلك مخالف للجغرافيا والتاريخ ولإحصاءات السكان، وبذلك كان مخالفا للحقيقة، ثم إن منطقة شمال إفريقيا لا تنتمي من الناحية الجيولوجية إلى إفريقيا، بل إنها جزء من القشرة الأرضية، اجتثت من قعر البحر الأبيض المتوسط...فكان أثره على مصر بلاد البربر la berbérie فكانت هذه البلاد نظرا لهذه الأسباب الطبيعية جزءا جوهريا من البحر الأبيض المتوسط ومن الغرب، يتوجه بأنظاره إلى أوربا أي الاستمرار على النهج الذي سارت عليه الحضارة الرومانية والتي سعت إلى دمج المنطقة في إطار ما سمي ROMANISATOIN، وهي نفس السياسة التي حاولت فرنسا نهجها (إفريقيا الشمالية الفرنسية بالمشاركة مع إيطاليا، وإسبانيا وإنجلترا)، غير أن المغاربة عموما قاوموا

هذا المد الاستعماري الاقتصادي بأشكال مختلفة خاصة الأساليب العسكرية عبر الجبال استنادا على أسس دينية ثقافية قبلية، بالإضافة إلى تنظيمات سياسية بالمدن. ومع بداية الاستقلال دخل المغرب مرحلة جديدة، تمثلت في العوربة أو التعريب الإيديولوجي بالارتباط بالشرق في إطار القومية العربية وليس الاستعراب الديني الذي عرفته المنطقة منذ دخول الإسلام حتى بداية القرن العشرين، فهذا التعريب السياسي جاء نتيجة المدرسة الفرنسية. يقول د. محمد شفيق في هذا الصدد (.. مسيرة الاستعراب في المغرب الكبير عامة وفي المغرب الأقصى خاصة، مسيرة طويلة بما أنها لم تبلغ مداها ونحن في القرن الخامس عشر الهجري، تم منها ما تم في مراحل أربع، تميزت أولاها وثانيتها بالبطء والتلقائية، وتميزت ثالثتها بالتسارع الاضطراري، بينما تميزت رابعتها وهي الحالية بالتسارع والتزايد المثير لنوع من التميع)، وما يلاحظ في هذا الاستعراب أو التعريب بشكل عام هو الخلط بين ما هو ثقافي وعرقي قومي وديني وسياسي، بل أحيانا يتم السقوط في نوع من التناقضات، ويتجلى هذا بوضوح في الكتابات التاريخية الأكاديمية والصحفية والمدرسية وغيرها، وأدرج على سبيل المثال لا الحصر ما جاء في كتاب دروس من تاريخ المغرب، من تأليف الهاشمي الفيلالي تحت إشراف وزارة التربية الوطنية وهو موجه إلى طلبة مدارس المعلمين والمعلمات والإعدادية والأقسام التكميلية. فقد صنف البربر كشخصية ذات كيان مستقل فقد ورد في ص.9 ما يلي: «للبربر صفات خلقية ثابتة ومميزات ذاتية خاصة تتجلى فيها الروح البربرية وتطبعهم بطابع خاص، يمتازون به عن غيرهم من الأمم، فهم قد يسعون إلى المحافظة على استقلالهم وحريتهم الشخصية، وحب التطور والإقبال على الجديد كيف ما كان نوعه وعلى غير الجوار وحماية النزيل والوفاء بالقول والعهد والإعانة على النوائب والكرم وعلو الهمة والصلابة والذكاء والعمل المستمر».

غير أن مؤلف الكتاب بعد استعراضه لما قام به الأمازيغ من مواجهتهم للفينيقيين والرومان وغيرهم في إطار المقاومة التاريخية دفاعا عن الأرض وحريتهم اللغوية والثقافية في سياق مقتل عقبة بن نافع العربي من طرف كسيلة الأمازيغي نتيجة الإهانة والاحتقار اللذين تعرض لهما هذا الأخير، يقول: «.....كان أول فتح إسلامي مباشر على يد عقبة بن نافع 62 هـ الذي اخترق

المغرب إلى أن وصل لآسفي ووقف على شاطئ المحيط، وبعد ذلك أرسل جيشه لمقره بالقيروان، ثم واصل هذا السير من بعده راجعا في قليل من جنده، إلا أن رفيقه في هذه الحملة كسيله الملك البربري المنافق انتهز هذه الفرصة في الأمير عقبة فثار عليه واستمات الأمير عقبة وأصحابه في الدفاع عن أنفسهم إلى أن سقطوا جميعا شهداء....شرق الجزائر.

ويضيف في ص.30 حيث يبدو التناقض واضحا في حديث المؤلف لم يكتف موسى بن نصير بإخضاع البربر بالقوة وبإسلامهم التقليدي، بل أراد أن يعلمهم ويعربهم ليكون منهم أمة عربية مسلمة عن إيمان وعلم، فأمر من كان معه من العرب، وكانوا عددا ليس باليسير بتعليم البربر القرآن وأحكام دينهم وقد حقق الله أمله، وترسخت قدم الإسلام والعروبة في المغرب، وتعلم كثير من البربر القراءة ومبادئ الدين. وللقارئ التعليق .

2 . الخطاب القومي العربي والكتب المدرسية المغربية :

فمع بداية الاستقلال تحكمت جماعة محدودة جدا من المغاربة في كثير من القطاعات للبلاد، خاصة ميدان التربية والتعليم، تضم هذه الجماعة مدنيين حضريين بالأساس وكذا عسكريين في أغلبهم متخرجين من المدرسة الفرنسية وجامع القرويين خصوصا النخبة الحضرية.

بالنسبة لهذه الأخيرة عملت على إعادة كتابة تاريخ المغرب من منظور وطني حسب رأيها، غير أن مضامين هذا الخطاب التاريخي الذي أدمج ضمن المؤسسة التعليمية عبر كتب مدرسية أقيمت لهذا الغرض تبين أنه قومي عربي فبدل التخلص من التبعية للغرب الأوروبي فرنسا بالذات سياسيا وثقافيا وعسكريا التي عملت على إدماج المغرب في المنظومة التعليمية طيلة إقامتها بالبلاد، تلتها عملية ربط المغرب بالمشرق بتركيبته المتعددة الدينية والسياسية والثقافية. وبرزت أساسا العروبة وقد حاول الرومان قبل هذا بقرون لكن فشلوا «الرومنة» أمام المقاومة العسكرية للأمازيغ المرتكزة على أرضية جغرافية وسياسية قبلية تقليدية. إن هذا المد القومي العربي القادم من الشرق من إنتاج الإنجليز لتفكيك الخلافة الإسلامية انطلاقا من مراكزها ومنطلقاتها التاريخية العقائدية مكة والمدينة، إذ أسسوا كيانا يهوديا مناقضا للإسلام من كل أبعاده قريبا من هذه المراكز، إن هذا الظهير الإنجليزي أفرز التعريب، التتريك، التهويد بالشرق الأوسط، وفي المقابل حاول الفرنسيون التأسيس للبربرية والتعريب بالمغرب الإسلامي.

بالنسبة للعرب بالمشرق تبنوا هذا الظهير رسميا فالوثيقة المقتطفة من يقظة العرب. لجورج أنطونيوس تبين ذلك والوارد في الكتاب المدرسي الرسمي مستوى التاسعة من التعليم الأساسي المغربي ص.44 «لما كان العرب ...... وقد قرروا في الأعوام الأخيرة أن يعيشوا وأن يفوزوا بحريتهم المطلقة وأن يستلموا مقاليد الحكم نظريا وعمليا بأيديهم، ولما كان هؤلاء قد شعروا وتأكدوا أنه من مصلحة بريطانيا العظمى أن تساعدهم وتعاونهم للوصول إلى أمانيهم المشروعة. لهذه الأسباب يرى الشعب العربي أنه من المناسب أن يسأل الحكومة البريطانية إذا كانت ترى من المناسب أن تصادق على الاقتراحات التالية:

أولا: أن تعترف إنجلترا باستقلال البلاد العربية من مرسين ـ أدنة ـ حتى الخليج الفارسي شمالا، ومن بلاد فارس حتى خليج البصرة شرقا، ومن المحيط الهندي للجزيرة جنوبا (يستثنى عدن التي تبقى كما هي) ومن البحر الأحمر والبحر المتوسط حتى سيناء غربا.

ثانيا: تتعاون الحكومتان الإنجليزية والعربية في مجابهة كل قوة تهاجم أحد الفريقين».

من مذكرة الشريف حسين الأولى مع السير هنري ماكماهون المكلف بالمفاوضات مع الشريف من طرف الحكومة البريطانية بتاريخ 16 يوليوز 1915 عن يقظة العرب لجورج أنطونيوس.

يمكن استخلاص مجموعة من الاستنتاجات من هذه الوثيقة:

- التفاوض الرسمي والعلني بين العرب والإنجليز أصحاب المشروع الصهيوني وعد بلفور 1917، وهذا ربما لم يحدث في شمال إفريقيا المغرب الأقصى أساس بين الفرنسيين والمغاربة إثر صدور الظهير الفرنسي المسمى بالبربري 1930، فالذين تفاوضوا حول برنامج الإصلاحات في دجنبر1934 مع الإدارة الفرنسية نخبة حضرية بعدما قفزت على الظهير لتبقى الوطنية بمفهومها السياسي النخبوي دون اعتبار لما هو ثقافي واجتماعي ووظفت الدين لهذا الغرض «قراءة اللطيف» الوهم والأسطورة؛
- تحدد الوثيقة الإطار الجغرافي السياسي للدولة العربية لا وجود لشمال إفريقيا بما في ذلك مصر. فالنخبة الحضرية التي تبنت القومية العربية عبر شكيب أرسلان منذ سنة 1936 (...) هي التي أدمجت شمال إفريقيا في الشرق بالرغم من وجود اختلافات جغرافية وبشرية وتاريخية ثقافية لغوية جنوب غرب آسيا...شمال إفريقيا أي الاختلاف القاري.

. وردت مفاهيم ضمن الوثيقة ترتكز بالأساس على العرق وما يرتبط به ثقافيا وجغرافيا وسياسيا وهي العرب، البلاد العربية، والحكومة العربية، وهي مفاهيم تبلورت بشكل واسع مع قيام دويلات شبه مستقلة بالشرق الأوسط والمغرب الكبير مع النصف الثاني من القرن العشرين وهي «العالم العربي» و«الوطن العربي» و«الأمة العربية» و«المغرب العربي»، هذا المفهوم الأخير كان الزعيم الوطني عبد الكريم الخطابي يكره عبارة (المغرب العربي) وتعويضها بالغرب الإسلامي انظر في هذا المجال، حوار الماضي والمستقبل للأستاذ عبد السلام ياسين ص.173 وقد قال عنه إنه ريفي أمازيغي اعتقلته القومية العربية.........

3 . المفاهيم والمعرفة التاريخية: إعادة القراءة لهذه المفاهيم سوسيولوجيا:

هذه التطورات التي عرفها القرن العشرون النصف الأول منه، برزت تأثيراتها في الكتابات التاريخية الرسمية بالمغرب الأقصى «الكتب المدرسية» عبر مؤرخين رسميين وغير رسميين، خصوصا مع مراحل الغرب الإسلامي والمغرب الإسلامي والمغرب الأقصى بشكل خاص، يبدو ذلك من خلال بلورة مفاهيم تظل غير واضحة في أذهان الناشئة منها. الإسلام كمرجعية القرآن والحديث، والإسلام كتاريخ وحضارة بتفاعله مع جماعات بشرية متباينة لغويا وثقافيا وتاريخيا وجغرافيا، الفرس، الأتراك، الأمازيغ، ومفاهيم أخرى: الحضارة العربية الإسلامية، الحضارة الإدريسية، الجهاد، التوحيد، الهجرة الأعرابية، المخزن، وخلال القرن العشرين أفرزت «الحركة الوطنية» المغربية مفاهيم جديدة، الوطنية، اللغة العربية، التعريب، السلفية، السياسة البربرية، الظهير البربري، ثورة الملك والشعب، الاستعمار، الشعب والاستقلال.

فالملاحظ أن الأحزاب السياسية التي تأسست خلال الحماية الفرنسية والمرتبطة بالحركة الوطنية والتي تفرعت عنها خلال مغرب الاستقلال تحمل أسماء الاستقلال، الشورى، والوطنية، الشعبية، الاشتراكية، الدستورية، الشيوعية، التقدمية....على سبيل المثال لا الحصر: «حزب الاستقلال»، «حزب الشورى والاستقلال»، «الحركة الشعبية»، و«الحركة الشعبية الدستورية» و«الاتحاد الوطني للقوات الشعبية»...

يبدو أن هدف توظيف هذه المفاهيم هو شرعنة العمل السياسي للنخبة التي تحكمت في زمام الأمور غداة الاستقلال سواء منها الحضرية أو المرتبطة بجيش التحرير البعض منها (الصراع

حول السلطة). وإن للمفاهيم تاريخها وتراكماتها وحقول استخدامها في إطار من الغموض والتداخل لتظل كل الاحتمالات واردة ويبقى، التساؤل أحسن وسيلة لرفع قراءتها إلى مستوى أكثر وضوحا. وبعد مرور أكثر من 40 سنة على ما سمي بالاستقلال تبين أن هذه المفاهيم مجرد شعارات جوفاء لا أساس لها في الواقع الاجتماعي والثقافي التاريخي للمغرب.

وتجدر الإشارة إلى أن مفاهيم أخرى جديدة قديمة بدأت تطفو على الحياة السياسية للبلاد وهي ترتبط بالحركة الإسلامية وتدخل ضمن صيرورة التاريخ السياسي للمغرب الإسلامي العدل والإحسان التوحيد والإصلاح....السلفية الجهادية.

وحول ما يتعلق بعلاقات المفاهيم بتدريس التاريخ يقول محمد صهود في هذا الصدد نقلا عن جريدة الاتحاد الاشتراكي العدد 6020 بتاريخ 3 ـ 2 ـ 2000 : «يمكن تناول موضوعة المفاهيم في تدريس التاريخ أو الديداكتيك الخاص من زوايا متعددة ومتكاملة، ومنها ما هو مرتبط بالجانب السوسيولوجي وموقعه ضمن النمو الخاص بالمتعلم، بينما يحيل على نظريات التعلم بصفة عامة، ومنها ما هو مرتبط بالجانب الثقافي والسوسيولوجي حيث يمكن رصد أثر هذا الجانب في تشكيل المفاهيم، ومنها ما هو مرتبط بالجانب المنهجي والابستمولوجي، حيث يتعلق الأمر بتكوين المعرفة المعنية في جانبها الأكاديمي الصرف) وهنا يتعلق الأمر بالمعرفة التاريخية). وفي آخر هذا المقال بين صاحبه أن الخطر في هذه المفاهيم هو أنه بمجرد إيداعها في الكتب المدرسية تصبح مخلوقات ذات مسؤوليات وإيرادات.

يمكن أن نتساءل حول مفهوم الوطنية التي برزت في الدراسات التاريخية خلال العقد الثالث من القرن العشرين، فقد ورد في الكتاب المدرسي السنة التاسعة من التعليم الاساسي درسين يحملان عنوانين : «الحركة الوطنية والمطالبة بالاصلاحات» و«الحركة الوطنية والمطالبة بالاستقلال» وهنا يمكن أن نتساءل حول مفهوم الوطنية؟ أسسها وظروفها التاريخية والعوامل التي أفرزتها خلال العقد الثالث من القرن العشرين؟ هل ترتبط بالإسلام؟ أم باللغة العربية؟ أم بالتعريب الذي ساهمت فرنسا في بلورته 1946. وكذا إشراف المقيم العام ERIC LABONNE «الحداثة والتربية» ترجمة محمد السليم؟ أم بالأمازيغية كهوية وتاريخ؟ أم بالأرض وأسسها الاقتصادية والثقافية؟ أم الوطنية السياسية أي السلطة وامتداداتها الجغرافية في حدود معينة

أي التراب الوطني؟ أم عبر هذه المفاهيم كلها؟ أم الوطنية بمفهومها الذاتي البدائي قد تمتد إلى آلاف السنين وترتبط بأولئك الذين قاوموا الأجنبي بالسلاح حتى القرن العشرين؟ أم عبر هذه المكونات كلها؟ وعن الوطن يقول علي ابن أبي طالب: الفقر في الوطن غربة والغنى في الغربة وطن.

من جهة، فإن مفهوم الاستقلال يظل بدوره غير واضح لدى الأجيال الصاعدة فالكتابة المدرسية للتاريخ المعاصر - القرن العشرين - لا تترك فرصة للمتعلمين لاستيعاب معناه؟ وإلى أي حد يمكن اعتباره نقطة تحول إيجابي أو سلبي في تاريخ مغرب النصف الثاني من القرن العشرين؟ فالخطاب التاريخي الرسمي يوهم المتعلمين أن مشاكل المغرب الراهن ترتبط في مجملها بفترة الحماية الفرنسية الاستعمارية. فماذا عن مغرب ما قبل الاحتلال الفرنسي لسنة 1912 ؟

ومن جهة أخرى اتخذ التاريخ الرسمي من وثيقة الاستقلال 1944 حدثا بارزا لمغرب القرن العشرين وكمرجعية لبعض أحزاب «الحركة الوطنية» بل تم إدماجها ضمن ذكريات المغرب كعيد وطني، فأين موقع الذكريات الأخرى؟ أذكر منها على سبيل المثال لا الحصر معركة أحمد الهيبة اليوم الحجة 25 رمضان 1330 ، 7 شتنبر 1912، ومعركة الهري لقبائل زيان 13 فبراير 1914، ومعركة أنوال يوليوز 1921 بقيادة محمد عبد الكريم الخطابي وصولا إلى معركة بوكافر 13 فبراير 1934 آيت عطا؟ فالاستقلال كإطار سياسي أفرزته ظروف دولية خارجية وأخرى داخلية، فقد ارتبطت على المستوى الداخلي بالنخبة الحضرية التي قفزت على الظهير الفرنسي المسمى بالبربري 1930، بينما على الصعيد الدولي جاءت نتيجة تفاعلات الحرب العالمية الثانية التي تحكمت في خيوطها الولايات المتحدة الأمريكية ومن خلالها رسمت جزءا من خريطة العالم السياسية والاقتصادية بعد الحرب عبر ميثاق الأطلنتي برفقة إنجلترا 1941، والذي أقر في بعض بنوده، «حق الشعوب في تقرير مصيرها» وقد سعت من خلالها أمريكا العمل على تحرير كثير من شعوب العالم من هيمنة القوى التقليدية فرنسا إنجلترا الميثاق الاستعماري حتى تضع حدا للحصار الاقتصادي المضروب على المستعمرات، وهذا من أهم شروطها بدخولها الحرب إلى جانب الحلفاء، ومن تم وجهت ضربات موجعة للقوى الجديدة، اليابان – ألمانيا التي كانت تسعى إلى الحصول على مستعمرات في العالم والتي في معظمها تحت هيمنة إنجلترا فرنسا.

وقد كان «لقاء أنفا» الدار البيضاء المغرب 1943 فرصة لدى النخبة الحضرية الوطنية لبلورة هذا المفهوم، وهذا اللقاء حضره المغفور له محمد الخامس مع نجله الراحل الحسن الثاني إلى جانب تشرشل إنجلترا، وروزفلت أمريكا. هذا الأخير الذي صدرت منه إشارة ولفظ استقلال المغرب، يقول الملك الراحل الحسن الثاني في كتابه «ذاكرة ملك» ص. 6 ما يلي: «...لقد كان روزفلت من معرض حديثه مع والدي من قبل قال له: صاحب الجلالة نظرا للمجهود الذي بذله المغرب كبلد محمي، دفاعا عن قضية السلام، وأن المغرب سيكون مستقلا بعد مضي عشر سنوات « ويضيف الملك الراحل الحسن الثاني » وأن أجل عشر سنوات هذا ولا ريب أمر غريب حيث أننا نستطيع اعتبار 1953سنة ممهدة لعهد استقلال المغرب» نستنتج من هذا أن فكرة الاستقلال بدل الإصلاح قبل الحرب العالمية التالية تبلورت من الخارج وعبر الولايات المتحدة ، أساسا كان لقاء أنفا نقطة انطلاق بالنسبة للمغرب أي سنة بعد ذلك 1944. 1943 برزت بوثيقة الاستقلال على سطح الأحداث وقبل نهاية الحرب العالمية الثانية بسنة، ولأن فرنسا الدولة الاستعمارية كانت في وضعية جد صعبة. وأن هذه الفكرة انتشرت عبر أنحاء العالم ومن المغرب إلى إفريقيا بالأساس حيث بروز ما عرف «بحروب التحرير». حققت إذن أمريكا هدفها الأساسي تفكيك القوات الاستعمارية التقليدية إنجلترا فرنسا وأوقفت المد الاستعماري الجديد لكل من ألمانيا واليابان، لترسم خريطة سياسية جديدة للعالم ومواجهة المد الاشتراكي.

هذا الاستقلال هو في بعض جوانبه مشروع أمريكي بلور نوعا من الوطنية الحزبية هذه الأخيرة التي تناسلت بعد صدور ظهير «الحريات العامة» 1958. وعن هذه الوطنية قال شكيب أرسلان القومي العربي «يفكر الوطني في الأجيال القادمة أما السياسي فيفكر في الانتخابات القادمة» .....فبدل أن يتخذ الاستقلال مشروعا وطنيا في أبعاده الاجتماعية والاقتصادية والثقافية واللغوية والدينية، تستفيد معه كل شرائح المجتمع المغربي والتي كانت تعاني من الهيمنة الاستعمارية، واتخذ توجها سياسيا نخبويا على حساب الشعب المغلوب على أمره وبالأخص العالم القروي، ويكون الهدف الأساسي السلطة والثروة وأسلوب الإقصاء والتهميش الثقافي والاجتماعي وبأشكال مختلفة وبدرجة أكثر مما استعمله الأوروبيون أنفسهم بتوظيف الدين واللغات والعرقية لهذا الغرض؟

يقول الدكتور علي أمليل في هذا الصدد عبر جريدة الاتحاد الاشتراكي بتاريخ 5 يناير 2000 ما يلي: «الدولة النامية والمجتمع المدني' إن الدولة في البلدان النامية تشكلت وفقا لإيديولوجيا حملتها من ميراث النضال من أجل الاستقلال وقدسية الوحدة في مقابل التعددية، ومركزية الإدارة والسلطة على حساب التعددية وتدبير الأهالي لشؤونهم تدبيرا ذاتيا، وفقا لتنظيمات محلية أو تنظيمات المجتمع المدني.... وأن الاستقلال كان يعني للأهالي استرداد ما انتزعته منهم سلطة الاحتلال خاصة شيئين: السيادة، العدالة الاجتماعية، بتوفير الدخل اللائق، وحق العمل والخدمات الاجتماعية... انتهت الأمور إلى إقامة دولة أبعدت من الآمال المنتظرة منها ».

فيما يخص مفهوم الهجرة، الهجرة الأعرابية، الهجرة الأندلسية، خلال فترات تاريخية متباينة، فالهجرة كظاهرة اجتماعية كونية عرفتها البشرية منذ وجودها وإلى اليوم فأساسها الاضطهاد بمختلف أشكاله: الاضطهاد السياسي، العسكري، الديني العلمي، القبلي العرقي، الاضطهاد الطبيعي: «الجفاف» وقد وردت الهجرة في الخطاب النبوي والقرآني عبر سياقات متباينة الآية «والذين هاجروا في الله من بعد ما ظلموا » ومن الحديث النبوي « المسلم من هاجر ما نهى الله عنه » وإلى حد أن الهجرة شكلت حدثا هاما في تاريخ الدعوة المحمدية، إذ كانت بداية انتصار رسول الله (ص) في جهاده لتبليغ الدعوة، وأصبحت بذلك الهجرة مبدأ التاريخ الإسلامي منذ قال عمر ابن الخطاب رضوان الله عليه«الهجرة فرقت بين الحق والباطل فأرخوا بها ».

فالهجرة الفردية والجماعية التي قدمت إلى شمال إفريقيا والمغرب الأقصى بالأساس وخلال المراحل الأولى لتاريخ الإسلام لها دوافعها ونتائجها السلبية على الواقع التاريخي المغاربي سواء القادمة من الشرق أو الشمال (الأندلس) منذ القرن 16م: الاضطهاد الديني المسيحي، فالهجرة الجماعية الأعرابية حددها التاريخ الرسمي بمضامين لا تتلاءم مع القراءة الاجتماعية التاريخية، لهذه الهجرة، فقد ورد في الكتاب المدرسي «تاريخ العصر الوسيط» السنة الثالثة الثانوي: لجنة تأليف الأساتذة عبد العزيز أمين، إبراهيم بوطالب، محمد زنيبر ص.188 مايلي: «استقر المهاجرون العرب من بني هلال وبني سليم في سهول إفريقية والمغرب الأوسط، حيث نشروا اللغة العربية واندمجوا مع البربر»، يتضح من هذا القول أن هؤلاء الأعراب

القادمين من الشرق وبالذات من الحجاز في ظروف تاريخية سياسية معينة جاؤوا لنشر اللغة العربية وليس الإسلام وأية لغة هل هي «لغة القرآن» أم اللغة الخاصة بهم كأعراب بدو؟ أم التعريب الرسمي الذي لا يزال أمرا مطروحا في مغرب القرن العشرين والواحد والعشرين الميلادي، والتي تسعى بعض الجهات الحزبية وكذا الحركات الإسلامية المعاصرة إلى فرضه عبر نسيج التعليم تعريب الحياة العامة بمعنى أن المغرب لم يتعرب بعد، أصبح فقط عربيا من المنظور الرسمي إذ لا تزال الدارجة - الأمازيغية سائدة بشكل واسع في المجتمع بل قائمة في البيئة الجغرافية الطبيعية في الجبال والسهول والمدن، وأستحضر هنا قول بسمارك » كم هي واحدة من بين معطيات التاريخ تبقى ثابتة هي الجغرافية» انظر ذاكرة ملك ص.83.

هذه الهجرة القبلية لأعراب الحجاز لها دوافعها الاجتماعية والدينية والسياسية والطبيعية فما مدلول الإشارات والآيات الواردة في القرآن الكريم عن هؤلاء الأعراب الآيات » قالت الأعراب آمنا قل لم تومنوا بل قولوا أسلمنا « و» إن الأعراب أشد كفرا ونفاقا « وبماذا نفسر حروب الردة ومن ضمنها رفض هؤلاء الأعراب أداء الزكاة ضريبة الدولة الإسلامية؟ وهل حصل لهؤلاء الاضطهاد السياسي القبلي بالمنطقة؟ وفي هذا السياق يقول خليل عبد الكريم نقلا عن عبد السلام الخلفي اللغة الأم ص.120 ما يلي: وقام فقهاء المسلمين بتأصيل التفرقة بين العرب والأعراب بصورة لافتة للنظر فهم يرون عدم أحقية الأعراب في الفيء والغنيمة بل وإسقاط شهادتهم عن الحاضرة ... وأن إمامتهم بأهل الحاضرة ممنوعة، وقد انتقلت هذه الفكرة إلى المغرب وظهرت بوضوح في الأوساط الحضرية عند بداية الاستقلال حيث التمييز بين المديني والعروبي.

أما النتائج المترتبة عنها في المنطقة المغاربية منذ منتصف القرن الخامس الهجري 11م حيث ساد ضعف سياسي عام بالمغرب الإسلامي خلال هذا القرن وأستحضر هنا ما ورد في مقدمة ابن خلدون ص.149 الفصل26 « ...وإفريقية كما جاز إليها بنو هلال وبنو سليم منذ أول المائة الخامسة وتمرسوا بها لثلاثمائة وخمسين من السنين قد يحق بها وعادت بسائطه خرابا كلها بعد أن كان ما بين السودان والبحر الرومي كله عمرانا ... » ونفس التوجه تقريبا لدى الرؤيا الفرنسية لتاريخ المغرب التي ترى أن هذه الجماعة القبلية الاعرابية أوقفت حركة التطور لعدة قرون بالمنطقة المغاربية.

الأهم هو قراءة التاريخ وعبر مفاهيم واردة باللغة العربية قراءة اجتماعية قبلية ولغوية وثقافية. وليتم الحديث الآن عن العروبة الاجتماعية الثقافية في المغرب وليس العروبة الأيديولوجية العرقية الطبقية النخبوية والمرتبطة بالظهير الإنجليزي 1915 والقومية العربية، وكذا الحديث عن الأمازيغية الثقافية المجتمعية والتاريخية وليس الأمازيغية المخزنة الفرنسية الطبقية الانتخابية والمرتبطة بدورها بالظهير الاستعماري 1930 المسمى بالبربري.

أما عن الهجرة الفردية السياسية والقادمة من الشرق أيضا وأساسا فرار المولى إدريس بن عبد الله إلى المغرب الأقصى172 م - 177 هـ بسبب الاضطهاد السياسي الصراع حول السلطة من داخل الإسلام الاسلام السياسي بالمعنى المعاصر، إثر معركة فخ (موقع قرب مكة) يقول الناصري صاحب «الاستقصاء» في هذا الصدد ما يلي «كان قد حج تلك السنة جماعة من وجوه بني العباس بن محمد.. وانضم إليهم من حج ومن قوادهم ومواليهم واقتتلوا مع الحسين المذكور يوم التروية - الثامن من ذي الحجة - فانهزم الحسين وأصحابه وقتل وآختزوا رأسه وأحضروه أمام بني العباس وهو مضروب على قفاه وجبهته، تم جمعت رؤوس أصحابه وكانت مائة ونيفا... واختلط المنهزمون بالحج فذهبوا في كل وجه» وفي ص.103 « لحق إدريس بالمغرب الأقصى هو ومولاه راشد، فنزل بمدينة وليلي سنة اثنين وسبعين ومئة، وبها يومئذ اسحق بن محمد بن عبد الحميد أمير أوربة من البربر البرانس فأجاره وأكرمه وجمع البربر على القيام بدعوته». فالتاريخ الرسمي لا يذكر هذه الوقائع ولو من منظور سردي دون تحليل سياسي اجتماعي طبقي وقبلي، ففي أحد الكتب المدرسية تاريخ العصر الوسيط ما يلي «بويع المولى إدريس الأكبر على الإمارة والجهاد في سبيل نشر الإسلام» علما بأن القبائل الأمازيغية التي بايعت المولى إدريس اعتنقت الإسلام منذ أكثر من قرن من الزمان بل تولوا نشره في أوروبا منذ 92 هـ/ 710 م. فخطبة المولى إدريس المشهورة في التاريخ السياسي للمغرب الإسلامي تبين على أنه استنجد هو بهذه القبائل لاسترجاع حقوقه المشروعة في الشرق من يد العباسيين وهذه الخطبة تدل على ذلك:

1 . أدعوكم إلى كتاب الله وسنة نبيه (ص)؛

2 . وإلى العدل في الرعية والقسم بالسوية رفع المظالم والأخذ بيد المظلوم؛

3. وإحياء السنة وإماتة البدعة وإنفاد حكم الكتاب على القريب والبعيد (...) فعسى أن تكونوا، معاشر إخواننا من البربر، اليد الحاصد للظلم والجور، وأنصار الكتاب والسنة، القائمين بحق المظلومين من ذرية النبيئين. فكونوا عند الله بمنزلة من جاهد من المرسلين ونصر الله مع النبيئين» مقتطف من مخطوط، المرجع الشافي للإمام عبد الله بن حمزة. الكتاب المدرسي الأولى ثانوي.

- الاستنتاجات:

بحق المظلومين من ذرية النبيئين المقصود بها إدريس بن عبد الله.

خطبة ذات دلالات هامة اجتماعيا وسياسيا وروحيا.

لكن يتضح أن المولى إدريس يستهدف من خلالها السلطة وذلك توظيف الدين الإسلامي للوصول إلى الحكم وليس اتخاذ السلطة وسيلة لفرض تعاليم الدين الإسلامي. استغلال الدين من أجل السلطة أمر ظل قائما من المجتمعات التي اعتنقت الإسلام رسميا ومنذ الفتنة الكبرى وإلى اليوم.

مما لاشك فيه أنه مثلما كانت الأديان عموما تشكل تحديات حضارية، فرضت تصورا جديدا للواقع الاجتماعي أساسا مرحلة الوحي، ومن تم اعتبرت الأديان وسائل فعالة للتجديد والتغيير والتحديث المجتمعي فخلال مراحل أخرى تاريخية شكل الدين في نظر البعض عقبة أمام التغيير والتحديث ففي كل مرحلة تظهر نظريات تؤكد أهمية الدين في المجتمع وأخرى ترى فيه عاملا للجمود والمحافظة على الواقع القائم. و أشير في هذا الصدد إلى كتاب صدر باللغة الإنجليزية سنة 1951 تناول الأديان في شموليتها سواء السماوية والغير السماوية تحت عنوان

What has religion for manking?

وترجم إلى اللغة الفرنسية 1953

La religion l'humanité a-t-elle servi?

أوردت هذا المقطع حول الدين ككل لمدى الارتباط العميق للشخصية المغربية الأمازيغية بالإسلام كمرجعية وكتاريخ ومن تم الحديث عن الخلط الذي يقع بينما هو عرقي وثقافي وديني وسياسي وهوياتي وحضاري. لذلك يتطلب الأمر وضع المفاهيم بمضامينها في سياقها التاريخي وجعلها موضع تساؤل.

4 . الشخصية المغربية بين الخطاب التربوي الرسمي والكتب المدرسية :

أعود إلى موضوع الخطاب التاريخي المدرسي لاستخلاص مدى إبرازه لخصوصيات الشخصية المغربية ـ الأمازيغية كما تنص على ذلك التوجيهات التربوية الرسمية. أعلن منذ البداية أنه لا يمكن من خلال هذا العرض الإحاطة بكل كتب التعليم الأساسي تحليلا واستنتاجا حول ما يهم الموضوع، نظرا للتعديلات والتنقيحات التي عرفتها هذه الكتب ـ منذ 1956 إلى 1992 فمرورا بتعريبها ـ هذا التعريب الذي ينطوي على حمولة قومية عرقية ثقافية وسياسية – مع بداية السبعينات إلى دمجها في إطار التدريس بالأهداف والبرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة الاجتماعيات بالمرحلتين الإعدادية والثانوية، فتم تأليف كتب مدرسية طبقا لهذه التوجيهات الرسمية 1987.

وبعد اكتمال التعليم الأساسي 1992 صدر في نفس السنة كتيب آخر عنوانه كراسة البرامج والتوجيهات التربوية لتدريس الاجتماعيات بالسلك الثاني من التعليم الأساسي ولو أن الكتيب يضم توجيهات عامة عن التعليم الأساسي ككل في أسسه وبنيته وأهدافه العامة.

ألفت إذن كتب في مادة الاجتماعيات جديدة ـ قديمة، الجديد فيها يخص موضوع حذف التاريخ والحضارات القديمة بما فيها إفريقيا الشمالية، سأقتصر إذن على بعض الكتب المدرسية ـ تاريخ ـ وبالذات دروس بذاتها على سبيل المثال لا الحصر، لبسط مجموعة من الملاحظات والتساؤلات لاستخلاص مدى ملاءمة الخطاب التاريخي المدرسي مع أحد المكونات والمقومات الحضارية المغربية المتميزة.

ـ الملاحظة الأولى: وهي عامة وأقصد هنا الكتب المدرسية الخاصة بمادة التاريخ، وتتجلى هذه الملاحظة في أن الكتب كانت تحمل أسماء مؤلفيها أي لجنة التأليف على غلاف الكتاب وذلك منذ 1956 إلى منتصف الثمانينات، بل أحيانا يتم ربط كل درس بالمؤلف كما هو الشأن بالنسبة لكتاب' التاريخ القديم من عصور ما قبل التاريخ إلى الفتح العربي' مستوى الثانية من التعليم الثانوي (السابعة أساسي حاليا)، الطبعة الثانية تحت إشراف عميد كلية الآداب بالرباط، تم إنجاز دروس الكتاب حسب التوزيع التالي: أذكر هنا فقط بعض الأساتذة: إبراهيم بوطالب دروس 11.20.21, محمد زنيبر دروس: 14-13-9-5-2-1 هذه الأسماء. أي لجنة التأليف

ـ اختفت لتبقى وزارة التربية الوطنية بمفردها على غلاف الكتب. يبقى التساؤل مطروحا عن أسباب هذا الاختفاء؟ وهل هذا يرتبط مع محاولة إبعاد حقائق تاريخية من الكتب المدرسية ومحاولة طمس حقائق أخرى قد لا ينسجم مع الأمانة العلمية الموكولة لهؤلاء؟

ـ **الملاحظة الثانية:** يمكن استخلاصها من الكتاب الخاص بالبرامج والتوجيهات المشار إليه من قبل:

طبعة 10-9 ما يلي:

مادة التاريخ: في المرحلة الإعدادية: على المستوى المعرفي يهدف مقرر السنة الأولى إلى استئناس التلميذ بعلم التاريخ انطلاقا من التاريخ القديم: فيبدأ بالتعرف على البعد الزمني، والمظاهر الحضارية في تنوعها واتصالها اعتمادا على الحضارات القديمة لحوض البحر الأبيض المتوسط الذي ينتمي إليه وطنه المغرب، ومحاولة إطلاعه على الماضي القديم لبلاده والمجموعة البشرية، فيختزن التلميذ رصيدا من المفاهيم والمعارف التاريخية تغذي ذاكرته، وتمكنه من مسايرة فهم المراحل التاريخية اللاحقة.

وطبقا لهذا الهدف صدر كتاب مدرسي للسنة الأولى إعدادي. السادسة حاليا ـ الطبعة 1987 محوره العام الحضارات القديمة في البحر المتوسط يحتوي على عشرين درسا.

القسم الثاني من الكتاب تضمن عشرة دروس، خمسة منها خصصت لإفريقيا الشمالية ـ عنوان هذا القسم «الحضارات القديمة في البحر المتوسط» جاءت عناوين دروس إفريقيا الشمالية متباينة وهي كالتالي:

- سكان إفريقيا الشمالية عند فجر التاريخ الدرس 12 ص.76 ؛
- الممالك الأمازيغية الدرس: 17 ص. 107؛
- الغزو الروماني والمقاومة الأمازيغية الدرس 18 ص. 113؛
- إفريقيا الشمالية أثناء الحكم الروماني الدرس 19 ص. 118؛
- الوندال والبيزنطيون في شمال إفريقيا الدرس 20 ص. 123.

هذا الكتاب بشكل عام ينسجم مع المكونات الحضارية للمغرب في تنوعها وأبعادها اللغوية والثقافية وفي تفاعلاتها كما ورد في الهدف المشار إليه أعلاه.

فقد برز مضمون الكتاب فيما يخص شمال إفريقيا أو إفريقيا الشمالية بعض معالم الحضارة الأمازيغية – دون إبرازها كعناوين بارزة للمتعلمين – في جوانب متعددة منها الحضارة الزراعية ـ نشطة تجارية ـ التعرف على بعض المعادن واستغلالها باستخدام النار لصهرها كالنحاس والحديد (1700 ق.م). صنع أدوات برونزية، تنظيمات إدارية ـ نقود نموذج ماسينيسا (202–148 ق.م) والمقاومة والدفاع عن الأرض والثقافة واللغة ضد المحتلين الرومان.

ألغي هذا الكتاب مع حذف الهدف المشار إليه بصدور كتاب التوجيهات الرسمية والبرامج لسنة 1922 للتعليم الأساسي، أي إستثني التاريخ القديم ككل يبقى السؤال مطروحا على الجهات الرسمية المختصة؟

ـ **الملاحظة الثالثة:** بالرغم من أن الإدارة التربوية الرسمية ألغت المرحلة ما قبل إسلامية بالنسبة لشمال إفريقيا، فقد ظلت المقومات الحضارية أي الشخصية المغربية المتميزة حاضرة في كتيب التوجيهات الرسمية، لكنها غائبة على مستوى الكتب المدرسية، فقد ورد في صفحة:12 ما يلي: الفصل الأول: الأهداف الاجتماعية في إطار الغايات التي يهدف إليها المنهج التعليمي عموما ببلدنا، تكوينا يعرفه بمقومات بيئته ماضيا وحاضرا ويمكنه من التكيف معها، مع الانفتاح على العالم الخارجي والانسجام مع انتماءات المغرب ومقومات الشخصية المغربية، والمقصود هنا التعليم الأساسي ككل.

في ص:13 ـ الأهداف العامة لوحدة الاجتماعيات «تعريف المتعلم بمقومات بيئته بإطلاعه على تاريخ وطنه واستخلاص مقوماته الحضارية المتميزة، وتوعيته والاقتصادية، من أجل تهيئه للاندماج فيها وجعله قادرا على العمل الجاد لفائدة نمو بلاده وإشعاعها» هذه المقتطفات من كتيب كراسة التوجيهات طبعة 1992.

إذن هذه الأهداف ظل وجودها مقتصرا على هيئة التدريس، بينما المتعلمون المعنيون بالأمر لم يتوصلوا بالخطاب، غير أن الكتب أفرزت خطابا آخر ينسجم مع أهداف أخرى وردت في نفس الكتيب المشار إليه من قبل. في ص. 6: عنوان الفقرة ثالثا أهداف التعليم الأساسي.

أهداف عامة: «تنشئة التعلم محبا لوطنه معتزا بأمجاده مخلصا له، مساهما في خدمته وتقدمه متمسكا بمقدساته مؤمنا بعروبته، مدركا لانتمائه الإفريقي والإنساني» هذا الهدف

ينسجم مع الكتب المدرسية المقررة لمادة الجغرافية: السنة السابعة أساسي كتاب التلميذ أحسن نموذج في هذا الصدد.

الدرس الأول ص.4 عنوانه «المدينة العربية والقبلية العربية قبل ظهور الإسلام» والدرس مرفق بخريطة تاريخية جغرافية تبين موقع قريش ومكة بشبه الجزيرة العربية ومحيط منطقة الشرق الأوسط ككل.

يلاحظ إذن من خلال هذه الأهداف المعلنة نوع من التناقض فأين تظهر المقومات الحضارية المتميزة وأين الوطن الجغرافي والسياسي؟ وأين موقع البيئة الطبيعية والبشرية والاقتصادية للمتعلم ماضيا وحاضرا؟ وما المقصود بالإيمان بالعروبة هنا؟ هل بالارتباط بالدين الإسلامي واللغة العربية؟ وهل العروبة جزء من الذات الإلهية ؟ أم أنها ترتبط بالقومية العربية؟ أم بالثقافة والحضارة العربية؟ يبقى المجال للقارئ لكي يجيب عن هذه التساؤلات، وباختصار فإن لفظ العروبة لا ينجو من غموض وتأويل عبر اتجاهات متعددة عرقية ثقافية ولغوية دينية.

أستحضر هنا حديثا لرسول الله (ص): «يا أيها الناس إن ربكم واحد، وإن أباكم واحد، وإن دينكم واحد وأن العربية ليست لكن أما وأبا، كلكم لآدم وآدم من تراب، لافضل لأحد إلا بتقوى الله» من ديوان الخطب المنبرية العصرية لجامعها عبد الرحمان بن أحمد الكمالي ص. 124.

- **الملاحظة الرابعة:** يمكن استخلاصها من الكتاب المدرسي 'التاريخ أولى ثانوي'، حاليا الطبعة 1994 فالمرحلة التي حذفت من التعليم الأساسي أي تاريخ القديم أو الحضارات القديمة، بما في ذلك إفريقيا الشمالية أدمجت في هذا الكتاب لكن بشكل مختزل ومبهم ومحدود جدا وليس بالطريقة التي أفرزها الكتاب المدرسي أولى إعدادي سابقا وعناوين الدروس تدل على ذلك؟

الدرس الرابع ص. 43 الحضارة القرطاجية بإفريقيا الشمالية.

الدرس الخامس ص 52 شمال إفريقيا بين الممالك الأمازيغية والحكم الروماني.

وفي آخر المحور المتعلق بالحضارات القديمة: أدرج ملف خاص عن المعمار الروماني بشمال إفريقيا مرفق بنصوص تاريخية وصور مدن أثرية - مدينة وليلي تبرز أن هذا الإنجاز المعماري للرومان. إلا أن كتابا مدرسيا أخر انجز باللغة الفرنسية سنة 1967 تحت إشراف فرنسيين

عنوانه:

L'antiquité de la préhistoire aux conquêtes arabes leçon n°:17

La civilisation romano-berbère

وردت فيه فقرة تتحدث عن المدن المغربية وهي كالتالي ....

Beaucoup de villes existaient en Afrique du Nord avant l'arrivée du Romains

يبدو لي وللقارئ أن لا وجود لحضارة أمازيغية بالمنطقة رغم أن اسم مدينة وليلي هو باللغة الأمازيغية: اليلي (الدفلى) هنا حضور لكلمة المدينة بالأمازيغية إغرم أو إغرمان وأن الكتاب تحدث عن وجود تنظيمات إدارية للممالك الأمازيغية وإصلاحات زراعية وتهم مرحلة ماسينيسا (202-148 ق.م) ولماذا تنكرت هذه الكتب لمنجزات حضارية لمجموعة بشرية عاشت في المنطقة ولا تزال وتفاعلت مع ثقافات أخرى وحضارات بنوع من التسامح والتكامل الانسجام؟

الاستنتاجات والخلاصات العامة تساؤلات واقتراحات:

- يتضح من خلال هذا العرض أن المدرسة الفرنسية التاريخية وظفت تاريخ المغرب توظيفا إديويولوجيا من أجل خدمة أهدافها الرأسمالية واستهدفت بالأساس الشخصية المغربية الأمازيغية عبر الآلة العسكرية وبواسطة المدرسة والتاريخ أساسا. أما عن مرحلة الإستقلال فقد حاولت النخبة المسماة وطنية إعادة كتابة تاريخ المغرب من منظور وطني حسب رأيها، غير أن الكتب ومضامينها بينت أنه منظور قومي عربي وحاولت هي بدورها جعل المغرب جزءا لا يتجزأ من المشرق العربي الذي هو مصدر حضارتها وتقدمها، إنه تقزيم للشخصية المغربية وجعلها سلبية وفي تبعية للآخر؟
- تبلور هذا المنظور تبعا للوقائع التاريخية التي عرفها المغرب منذ فجر التاريخ الى اليوم أي ظل يتأرجح بين الشرق والغرب وهو في موقع المواجهة أحيانا وأحيانا أخرى يتم محاولة إحتوائه، فمن الرومنة الى العوربة، ومن عقبة بن نافع المقيم العام للدولة الأموية الإستبدادية، الى الجنرال اليوطي المقيم العام للدولة الفرنسية الإستعمارية. فكيف يمكن إعادة كتابة تاريخ المغرب مع وضع أحداثه وحقائقه التاريخية في إطار التفاعلات الحضارية مع الغرب والشرق وليس في موقع التبعية كما تجسده الكتب المدرسية الحالية.

مع طرح مسألة التحقيب من زوايا متعددة الهوية اللغة الإنسان الجغرافيا والحدث الإجتماعي والديني والسياسي والإقتصادي.

الخلاصة الثانية:

- ألا يمكن دراسة تاريخ المغرب في إطار ثنائية الأزمات والحلول أو الإصلاحات وهذا أمر رافق الدولة المغربية عبر التاريخ وإلى اليوم ويجب أن يطرح في الكتب المدرسية بصيغة مبسطة ونقدية ليدرك المتعلم وهو الفاعل مستقبلا، كل الصعوبات التي واجهت ولا تزال تواجه كل الإصلاحات التي تلجأ إليها الدولة المغربية عبر التاريخ، ويسميها البعض في الحكومة الحالية 2004 بـ«جيوب مقاومة الإصلاحات».

- تحديد مصادر هذه الأزمات و كيفية معالجتها سياسيا مع استخراج ملفات ذات أهمية من داخل الدولة المغربية بحكم أن الدروس تتمحور حول هذا الموضوع:

- ملف الإستبداد ومن تم إشكالية السلطة أسسها ووظائفها و كيفية بنائها شرعيا وإشكالية مراقبتها، وعبرها ملف النخبة السياسية والدينية (أهل الحل والعقد) والنخبة الثقافية بمعناها المعاصر والعلاقة القائمة بين هاته النخب، مع طرح ملف الفساد السياسي والمالي عبر التاريخ؛
- الملف اللغوي والثقافي والتنموي عبر التاريخ وهي ملفات مطروحة بحدة في الساحة الوطنية حاليا؛
- الملف الديني في كل أبعاده، باعتباره أكثر حساسية وشكل ولا يزال إلى اليوم المكون الجوهري في الشخصية المغربية الأمازيغية، أي كيف يمكن الفصل بين الإسلام كمرجعية والإسلام كتاريخ، ومذاهب وأحزاب وقوميات ؟... ويمكن في هذا الصدد استحضار ما قاله ذ. عبد الله العلوي في هذا الإتجاه في كتابه «مجمل تاريخ المغرب» ص.28 ج.1 (...ماذا كانت سياسة العرب تجاه البربر؟ ... كانت المسألة في البداية سياسية أكثر منها دينية، أي كيف سيحكم العرب المغرب و ليس كيف سيعبد المغاربة خالقهم؟ وهذا ما يفسر عنف المقاومة في البداية ...).

– الخلاصة الثالثة: أية نظرية يمكن عبرها إعادة كتابة تاريخ المغرب، مع إبراز خصائص الشخصية المغربية بجوانبها الإيجابية والسلبية؟ هل بالإعتماد على نظريات ظهرت في أوربا

خلال عصر الأنوار إذ أن هذه النظريات في حد ذاتها خرجت من أحضان التاريخ منها فلسفة التاريخ عند هيجل 1831.1770، أو ما يسمى العقل في التاريخ والتي نتجت عنها فلسفة المادية التاريخية لكارل مارس 1882.1817 بالإضافة الى التفسير الإسلامي للتاريخ، إبن خلدون نموذجا؟ وهل يمكن الأخذ بكل هذه النظريات لتفسير تاريخ المغرب؟ من جهة أخرى كيف يمكن توظيف مجموعة من العلوم لخدمة الدراسة التاريخية كالسوسيولوجية والأنتربولوجية واللسانيات والعلوم الاقتصادية والجغرافية... وما هو الدور الذي يمكن أن تلعبه الدراسات التاريخية بشكل عام في تحديث المجتمع عبر مؤسسات التعليم كرهان للمستقبل والمساهمة في حل مشاكله السياسية والإجتماعية والدينية والثقافية اللغوية والتنموية؟

الخلاصة الرابعة: ألا يمكن طرح السؤال التالي : هل المشاكل التي يعرفها المغرب حاليا أي منذ النصف الثاني من القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين لها امتداد في الماضي البعيد والقريب؟ الماضي السياسي والديني والثقافي واللغوي والإقتصادي التنموي؟ وهل التاريخ كثقافة وذاكرة وهوية يمكن أن يجيبنا على كل الأسئلة المعاصرة؟ أسئلة اللغة الأمازيغية بالذات؟ أسئلة التخلف والتنمية؟ هذا السؤال الأخير طرحه الفرنسيون منذ القرن التاسع عشر أي لماذا تخلف المغرب عن الركب الحضاري الأروبي رغم كونه أقرب جغرافيا الى القارة واحتك معها حضاريا ولم يساير عصر النهضة والحركة الإنسية والثورة الفرنسية وعصر الأنوار وما إلى ذلك؟ لقد كانت بعض إجاباتهم علمية وأخرى إديولوجية ؟

إن الدراسات التاريخية تواجهها صعوبات متعددة منها أساسا مشكلة التوثيق ومشكلة الحرية والمراقبة السياسية أنظر في هذا الصدد مؤلف

Marc Fero «histoire sous surveillance»

من جهة أخرى كيف يمكن الفصل في الدراسات التاريخية بين ما هو سياسي وديني وعسكري وإجتماعي طبقي إقتصادي وعرقي قومي لغوي وثقافي وأسطوري، وكذلك ما هو في الأوهام إنها مسألة الخلط التي يعاني منها تاريخنا؟

يقول EDGAR MORIN و هو منظر تربوي فرنسي في محاضرة ألقاها بوزارة التربية الوطنية في 2004.02.06

(Quand nous pensons au passé, nous voyons un tissu d'erreurs et d'illusions)

- أكادير عاصمة الفكر المغربي الأمازيغي بإمتياز-

ـ المراجـع:

ـ مذكرات من التـراث المغربي الجزء 5، ص. 244، 245، 246 إلى 248.

ـ كتاب مدرسي بالفرنسية

- (L'antiquité de la préhistoire aux conquête arabe) درس 16 ـ درس 17

الكتـب المدرسيـة:

• التاريخ القديم من عصور ما قبل التاريخ إلى الفتح العربي.

• السنة الثانية ثانوي ـ القديم س. 1 ص. 208 .

• تاريخ العصر الوسيط السنة الثالثة ثانوي س. 1، دار النشر المغربية ـ البيضاء.

• السنة الأولى ثانوي: الطبعة الأولى 1995/1994.

• السنة الثانيـة ثانوي الطبعـة 1999/2000 إ ق 716 1995 ص. 93- 94 .

• السنـة التاسعـة إعدادي أساسي الطبعـة الثامنـة 2000.

• السنة الثالثة ثانوي:

ـ ابن خلـدون المقدمة ص.3، 4، 3 كتاب العبر الجزء 6.

ـ د. محمود إسماعيل مغربيات ص. 7- 8-9.

ـ د. شفيـق: لمحة عن ثلاثة وثلاثين قرنا من تاريخ الأمازيغ.

ـ د. عبد الله العروي «مجمل تاريخ المغرب».

ـ دروس في تاريخ المغرب الهاشمي الفيلالي- دار السلمى.

ـ هيجل HIGEL العقل في التاريخ: ترجمة إمام عبد الفتاح.

ـ تفسيـر التاريـخ:

ـ د. عبد الحميد الصديقي

ـ ترجمة د. كاظم الجوادي.

ـ ثورات البربر في الأندلس في عصر الإمارة الأموية – تأليف عبد المنعم محمد محسن.

التاريخ في خدمة المواطنة

ذ. عادل أونضير

مدرسة أولاد بوبكر - القنيطرة

يطيب لي أن أشارك في هذه الندوة التي ينظمها المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، والتي تهدف إلى معرفة واقع تدريس تاريخ المغرب وحضارته لرصد الواقع والكشف عن الثغرات واقتراح أنجع الأساليب للنهوض بهذه المادة داخل منظومتنا التعليمية.

وتأتي مشاركتنا هاته بناء على غيرة وطنية ورغبة عميقة في النهوض بتدريس هذه المادة التي لا تزال إلى حد الإصلاح الجديد، لم تأخذ مكانها وحقها في شبكة البرامج الجديدة.

وقد اخترت _ كعنوان لمداخلتي _ التاريخ في خدمة الهوية والمواطنة، من خلال استقراء تجلياتهما في مقررات السلك الإبتدائي، مع رصد الثغرات و إبداء الملاحظات ومناقشة الحلول.

وقبل أن نعرج على هذه المحطات لابد من القول : بأن الحديث عن الهوية لن يتم إلا في إطار البرامج التعليمية دون الخوض في السؤال الفلسفي والفكري، ذلك أن القصد من الهوية هنا هو تلك المنفعة وذلك القصد الذي يتحقق من تدريس مادة التاريخ. بما يخلفه من أثر في شخصية المتعلم المغربي فيزرع فيه الغيرة على وطنه والتشبث بأصالته وهويته المغربية والعربية والإسلامية، منفتحا على حضارات الأمم الأخرى، فيربي فيه خلق المواطنة بتدريبه على حب الوطن والإخلاص والعمل من أجله وتحمل المسؤوليات في سبيله.

وقبل أن ندخل في تفاصيل هذا الموضوع لابد من إبداء مجموعة من الملاحظات حول تمظهر مادة التاريخ في البرامج الدراسية بالسلك الأساسي.

فالتاريخ يقدم مع الجغرافيا والتربية على المواطنة في مادة تسمى بالإجتماعيات عبر فترة زمنية تتراوح بين ساعة واحدة وساعة ونصف أسبوعيا تتقاسمها المواد الثلاث، أي نصف ساعة لكل مادة أسبوعيا.

وعليه يبدو ضعف المساحة الزمنية المخصصة لتدريس المادة، في المقابل نجد مواد أخرى تأخذ حصصا أكبر، كاللغة الفرنسية (8 ساعات) والرياضيات ست ساعات ونصف. مع العلم أن التاريخ والحضارة من المكونات الأساسية التي على المتعلم دراستها والتعرف عليها بشكل مناسب وداخل فضاء زمني يتلاءم وأهمية المادة، وهو الشيء الذي لا نراه متاحا حاليا في برامج التعليم الإبتدائي، ناهيك عن طبيعة الدروس المقترحة والطرق الديداكتيكية المتبعة في تقديمها.

وفيما يعود للمواضيع المقترحة، فقد أدرج تدريس مادة الإجتماعيات منذ السنة الماضية ابتداء من السنة الرابعة أساسي، بحيث تقدم دروس أولية في مادة التاريخ، تهم تاريخ المدرسة والأسرة وحساب الزمن ودراسة المعالم والتأريخ المحلي، وهي تقريبا ذات المواضيع في مقرر السنة الخامسة مع دراسة بعض المآثر والأحداث والشخصيات، وقراءة الشهادات الشفوية منها والمكتوبة.

أما فيما يخص المستوى السادس، فهو يأخذ قسطا مهما من البرمجة مع تعمق ملحوظ في مضامين الدروس، فبالنسبة لبرنامج السنة السادسة، يركز في معظمه على تاريخ الغرب الإسلامي بين نهاية القرن الثاني والثالث الهجريين/التاسع والثالث عشر الميلاديين. ويتوزع عبر ثلاث محاور يعرف أولها بالدولة الإسلامية الأولى التي قامت بالغرب الإسلامي بعد انفصاله عن الخلافة العباسية (الأدارسة بالمغرب، والأمويون بالأندلس والأغالبة ثم الفاطميون بالمغربين الأوسط والأدنى) وتطوراتها، وإسهاماتها الحضارية. وينصب الثاني على دراسة تاريخ الدولتين المغربيتين، المرابطية ثم الموحدية، وجهودهما لتوحيد الغرب الإسلامي. وعطاءاتهما في الميدانين الإقتصادي والعمراني.

ويتعرض المحور الأخير للحروب الصليبية وعلاقة مسلمي الشرق بالمسيحيين خلالها.

فالملاحظ لهذه البرمجة عبر مختلف الأسلاك، يلمس إهمال جملة من المحطات النضالية في تاريخ المغرب والمغاربة وحضارتهم عبر مختلف مكوناتهم اللغوية والعرقية والثقافية بثرائهم الحضاري وتنوعه وغناه، ويمكن تلخيص هذه الملاحظات فيما يلي:

- إهمال التاريخ الثقافي للمغرب والمغاربة من علم وأدب وشعر وفقه ...
- إهمال تاريخ أبطال المقاومة المغربية وكفاحهم و نضالهم؛
- إهمال تاريخ الزوايا بالمغرب ودورها التعليمي والتربوي والنضالي؛
- إهمال تاريخ المقاومة المغربية وكفاحها ونضالها من أجل الإستقلال ورفض التفرقة؛
- إهمال تاريخ القبائل المغربية من الجنوب إلى الشمال، ومن الشرق إلى الغرب؛
- إهمال التنوع اللغوي للمغرب وتطور اللغات المحلية وإنتاجات رجالها الفكرية والإبداعية؛
- عدم دراسة علاقات المغرب السياسية والثقافية والتجارية مع جيرانه القاريين والمتوسطين خلال مختلف العصور؛
- عدم دراسة تاريخ الملوك العلويين وإسهاماتهم في تطور المغرب.

هذه فقط بعض العناصر مما يمكن ملاحظته من إهمال لإدماج هذه الدروس في المقرر الدراسي لمادة التاريخ، وإن كانت لا تتطلب في المرحلة الإبتدائية كثيرا من التفصيل، لكن إدراجها يبقى من الأهمية بمكان. لأنها تشكل مجموعة روافد تاريخ المغرب. فتكوين الشخصية المغربية وبعث روح المواطنة، يجب أن يبدأ من المدرسة الإبتدائية. وذلك لما يعرف في علم النفس من أهمية السنوات الأولى من عمر الطفل في طبع حياته ومساره مستقبلا.

فالمغرب أمة عريقة، لها مميزاتها الخاصة، والشعب المغربي متركب جنسيا من ثلاثة عناصر: العرب، الأمازيغ، والأفارقة. ولكن حينما نعود بهذه العناصر إلى أصولها نجد أن العرب والأمازيغ واليهود كلهم من عنصر واحد، لأنهم جميعا امتهدوا من محيط واحد هو محيط البحر الأبيض المتوسط، وأن العنصر الإفريقي قد اختلط مع الثلاثة الأولى إلى حد أنه لم يعد هنالك فرق في الذهنية العامة بين هؤلاء وأولئك. علاوة على أن التنوع اللغوي لم يضر بالأمة المغربية بل زاد من ثرائها وتنوع ثقافتها. إذا فلا بد من دراسة جذور المغرب والمغاربة، وتنوع حضارتهم. ولتحقيق هذه الأهداف، لابد من تبني مجموعة من الأسس الديداكتيكية في تدريس مادة التاريخ، والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

- انتقاء المضامين الخاصة بالتعلم وتبسيط الأشياء ومنحها لمسة ترفيهية مع التدرج المحكم واستعمال الأمثلة والعناية بالملموس؛

- اتباع مدخل الكفايات الخاصة مع توطيد الجوانب الوظيفية منها في أفق المسارات العلمية والمهنية المرتقبة؛
- استحضار الأبعاد الفكرية والوجدانية والعلمية؛
- اعتماد أساليب تربوية تشاركية بين المدرس والمتعلم تجعل ممارسة التلميذ أداة لتكوينه ومنطلقا لتحفيزه؛
- استئناس _ اكتساب _ ترسيخ؛
- ربط الجسور مع مواد وتكوينات أخرى في المحيط المدرسي كالشأن المحلي، حقوق الإنسان، التربية البيئية؛
- توظيف وثائق ووسائط تربوية في متناول مدارك المتعلم؛
- اعتماد معالجة ديداكتيكية تفضي إلى تدرج محكم في مسار التعلم؛
- استحضار منطق المادة في بناء التعلم على اعتبار أن هذه المادة مرجعية معرفية ومنهجية تحمل تراثا علميا.

فدروس التاريخ يجب أن تقرب صورة الماضي لذهن التلميذ عن طريق الإنطلاق تربويا من المحسوس، أي من خلال وثائق متنوعة تتمثل في خرائط وصور وخطوط زمنية ورسوم توضيحية وخطاطات ونصوص، لإقداره على تصور هذا الماضي. كما تسعى إلى تطوير مهارات التفكير عنده مثل جمع المعلومات وتنظيمها، وتصنيفها، وتفسيرها. وإكسابه تدريجيا تقنية قراءة مختلف الوثائق، فتحليلها تحليلا مبسطا، ثم إنجازها.

وبالرجوع إلى موضوع المداخلة، بعد هذه الإستقراءات المقدمة من برامج تعليم مادة التاريخ في التعليم الإبتدائي، نرى أن تدريس التاريخ يجب أن يحقق أهداف نوعية ندرج منها ما يلي:

- إدراك المتعلم لمفهوم الزمان إدراكا واضحا بالتأكد على مبدأ التدرج وتمثله لمختلف الفترات التاريخية بأبعادها الزمانية الشاسعة بشكل ملموس يساعد على الإرتقاء إلى مستوى التجريد؛
- ترتيب الأحداث ترتيبا سببيا لإدراك العلاقة بين العناصر المحركة للتاريخ والربط بين الحقب والفترات التاريخية مع التركيز على استخلاص المظاهر والمراحل والنتائج والوعي بأهم القضايا المعاصرة؛
- توعية المتعلم بأهمية الماضي في فهم الحاضر، والتطلع إلى المستقبل قصد تأهيله لحل المشاكل التي تواجهه وبذلك يصبح الماضي حاضرا والتاريخ فاعلا؛

- التعامل مع الآثار والوثائق على اختلاف أنواعها وتوظيفها لتلمس بعض القضايا والتفاعلات الأساسية، بقصد إغناء الرصيد المعرفي وتنمية الحس التاريخي وتهذيب التعبير اللغوي للمتعلم.

إن التاريخ عنصر فاعل جدا في الرقي بمستوى تلاميذنا فهو يعطيهم ذلك الإدراك والوعي بقيمة الزمن باعتبار دراسته من حيث هو قيمة إنسانية فاعلة رغم مرور الحقب والأزمنة. لكن دراسة التاريخ، يجب أن تنهل من تاريخ أمتنا، تاريخ رجالها ونسائها وقبائلها ولغاتها وملوكها. تاريخ مجدها العابر والمعاصر هذا التاريخ الذي يمنح الشرف والفخر لأبناء هذا الجيل ليمنحهم قوة مواجهة المستقبل بنفس الروح التي واجه بها أجدادنا عصرهم رغم الصعاب ورغم الأزمات، فيبث في نفوسهم روح الوطنية والغيرة الصادقة، النابعة من إيمان حقيقي بقضايا الأمة المغربية، التي رفضت وترفض كل أشكال العنف والتطرف والإقصاء، و تقبل الآخر وتعايشه رغم الإختلاف مؤمنة بروح التسامح والتعاون من أجل بناء مستقبل زاهر ومنفتح على تجارب الأمم الأخرى دون الإنسلاخ بمبادئ وثوابت أمتنا والتي تمنح من تعاليم ديننا الإسلامي الذي أعطى لهذا الشعب قوة الإنتصار والقدرة على مواجهة المشاكل بروح منفتحة ومؤمنة.

إننا نريد أن ندرس هذا التاريخ، تاريخ أمتنا، لنقوي روح الوطنية لدى ناشئتنا والإعتزاز بتراثها على تنوعه واختلاف مشاربه وتعدد مكوناته كقيم ثابتة ومبادئ راسخة.

- الملاحق:

1 - جدول توضيحي لتحصيص مادة التاريخ في السلك الأساسي.

السنوات (المستويات)	الرابعة	الخامسة	السادسة
الحصة الأسبوعية المشتركة	1 ساعة	ساعة و نصف	ساعة و نصف
توزيعها حسب المواد	30 د تاريخ 30 د جغرافيا 30 د تربية على المواطنة	30 د تاريخ 30 د جغرافيا 30 د تربية على المواطنة	30 د تاريخ 30 د جغرافيا 30 د تربية على المواطنة

ملاحظة: في المستوى الرابع، تتناوب حصة التربية على المواطنة مع حصة التاريخ خلال الأسبوع الثاني.

2 . جدول تفصيلي للمواضيع المقترحة في مادة التاريخ عبر المستويات الإبتدائية الثلاث المدرس بها.

الرابعة	الخامسة	السادسة
- تاريخ مدرستي (1) - تاريخ مدرستي (2) - تاريخ أسرتي (1) - تاريخ أسرتي (2) - كيف نحسب الزمن ؟ - السوق بين الأمس واليوم. - ألاحظ معالم الحي الذي أسكن (1) ؟ - ألاحظ معالم الحي الذي أسكنه (2) ؟ - أبحث عن معالم قريتي. - أبحث عن معالم مدينتي. - كيف نسمي ما قمنا به خلال السنة ؟ تاريخي المحلي.	- حياتنا بين الأمس و اليوم / السكن، اللباس، المواصلات، التجارة. - حياتنا بين الأمس و اليوم / التعليم. - كيف أدرس مآثر مدينتي. - كيف أدرس مآثر قريتي. - أمثل في جدول زمني أحداثا وشخصيات من الحياة اليومية. - أكتشف ماضيا قريبا . شهادة شفوية. - أكتشف ماضيا بعيدا . وثيقة مكتوبة. - أنجز ملفا حول معلمة في بيئتي المحلية.	- قيام الدولة الإدريسية وامتدادها. - التجارة المغربية في عهد الأدارسة. - فاس في عهد الأدارسة. - قيام دولة الأغالبة وامتدادها. - قيام دولة الفاطميين وامتدادها. - الوضعية السياسية الإقتصادية بالأندلس خلال القرن 5 الهجري. - الحياة الثقافية بالأندلس خلال القرن 5 الهجري. قيام دولة المرابطين وامتدادها. - التجارة المغربية في عهد المرابطين. - تأسيس مراكش. - ابن تومرت و دعوته. - قيام الدولة الموحدية وامتدادها. - الدولة الحفصية. - الشرق الإسلامي قبيل الحروب الصليبية. - أسباب الحروب الصليبية ومراحلها الكبرى. - نتائج الحروب الصليبية.

تدريس تاريخ المغرب: بين إكراهات الانفتاح على التاريخ الأجنبي وهاجس الرغبة في ترسيخ الشخصية المغربية

ذة. فتيحة همي

ثانوية القدس. شيشاوة

مقدمة:

لقد اقترن تبني المنهاج والنظام التربوي الجديد بالمغرب بإقرار الجميع، من المهتمين بالمجال التربوي والاجتماعي والثقافي، بفشل المدرسة المغربية في تحقيق بعض أهدافها، ومنها تكوين شخصية مغربية مشبعة بهويتها وحضارتها وتاريخها، ومن هذا المنطلق تظافرت الجهود من أجل الخروج بميثاق التربية والتكوين بكل معطياته الجديدة لتجاوز هذا المشكل.

فلا أحد ينكر اليوم أن الشخصية المغربية متشبعة بالتاريخ والثقافة الأجنبية أكثر من التاريخ والثقافة المحلية، ويرجع ذلك إلى مجموعة من الإكراهات، منها ما هو خارجي ومنها ما هو مرتبط بالسياسة التربوية المغربية، لذا اخترت طرح هذه الإشكالية المتعلقة بتدريس تاريخ المغرب في بعدين على الشكل التالي:

- البعد الأول يتعلق بإكراهات الانفتاح على التاريخ الاجنبي؛
- البعد الثاني يتضمن عوامل ومظاهر الرغبة في ترسيخ الشخصية المغربية وبعض الحلول المقترحة لتحقيق هذه الرغبة.

1. تدريس تاريخ المغرب وإكراهات الانفتاح على التاريخ الأجنبي:

يتفق الكل اليوم بأن الشخصية المغربية شخصية تعيش انفصاماً في الثقافة والهوية، فهي تجتر تاريخ الأجداد الحافل بنوع من الغموض واللامبالاة، مقابل رفضها لواقعها وحاضرها

الذي تعيش فيه، إذ تنعته بالتخلف لتملأ هذا الفراغ في شخصيتها باستلهام ثقافة وتاريخ الآخر تحت وطأة إكراهات متعددة منها:

1.1. المدرسة الاستعمارية:

ساهم المستعمر الفرنسي بالمغرب في خلخلة بنيات الشخصية المغربية وإبعادها عن هويتها وحضارتها وربطها بالشخصية الأوربية وتاريخها وحضارتها [1] عن طريق التعليم.

فالمستعمر ـ الفرنسي ـ عندما أسس المدرسة الاستعمارية بالمغرب، حاول طمس معالم التاريخ المغربي وتعويضه بالفكر والتاريخ الأوربي الدخيل، من خلال وضع مقررات تضم مادة التاريخ وذلك بالتركيز على التاريخ الأوربي الفرنسي وحضارته ومفاخره، مع فرض تصور واضح حول تطور المجتمع الأوربي ـ الفرنسي كرونولوجيا وربط التاريخ المغربي بالتاريخ الفرنسي، ومن تم تخصيص جزء ضيق فقط لدروس التاريخ، والحضارة المغربية [2] مع التركيز والاهتمام بالجوانب السلبية لهذا التاريخ إضافة الى إدراج مجموعة من الأخطاء المقصودة لتبرير هذا الترابط. كما أن الجيل الذي أسس المدرسة الوطنية قد كرس هذا الترابط في المناهج التعليمية المستقبلية، لأنه تعلم في أحضان المدرسة الفرنسية بالمغرب أو كبعثات طلابية إلى أوربا والتي عادت بعد الاستقلال بمنهاج ومضامين الثقافة الأوربية الى التعليم العالي ومراكز القرار السياسي، وهذا ما كرس ذلك الارتباط بالمنهاج الأجنبي وتاريخه إلى اليوم من خلال مقررات مادة التاريخ التي تمجد التاريخ الأوربي مقابل النظرة الدونية إلى التاريخ المغربي.

2.1. العولمة الثقافية:

إن العولمة الثقافية التي تقوم على أساس فن الصورة والتقنيات التكنولوجية الحديثة، قد ساهمت في النصف الثاني من القرن العشرين في تكريس انفتاح الشخصية المغربية على التاريخ الأوربي والمشرقي، سواء من خلال الأفلام والمسلسلات التاريخية، أو الموسوعات التاريخية التي توفرها شبكة الانترنيت والاقراص المدمجة.

فإذا أدركنا الطابع التقليدي الذي يطبع المناهج الدراسية بالمغرب، والمتمثلة في سيادة بيداغوجية التلقين وجمود المضامين واستعمال وسائل ودعائم تعليمية متجاوزة وأدركنا عالم

1 . أحمد إبراهيم اليوسف، علاقة التربية بالمجتمع وتحديد ملامحها النوعية، مجلة المستقبل العربي، ص .92.

2 . عبد السلام لبشفقي، العولمة ومحنة الشعوب في القرن العشرين، ص.7.

تكنولوجيا المعلومات وما تقدمه، فإننا سندرك سبب انفتاح الإنسان المغربي على التاريخ والثقافة الأجنبية.

فاليوم لدينا فكرة حول بعض قضايا التاريخ الأوربي وتاريخ الشرق من خلال شخصيات الاسكندر الأكبر، سيف بن ذي يزن، كليو باترا، اليكس واوبليكس.... من خلال السينما ولكن هل نعلم شيء عن ماسينسا، يورثن، تاريخ القبائل بالمغرب.. ؟

لذا يجب علينا أن ندرك أننا مجتمع لا نقرأ من جهة، وأن مدرستنا لم تعد الوحيدة التي تحتضن المعرفة الصحيحة والوحيدة المساهمة في تكوين الشخصية المغربية المشبعة بهويتها من خلال برامجها ومقرراتها!

3.1. السيرورة التاريخية لمناهج التعليم بالمغرب:

بعد الاستقلال حاول المغرب خلق مدرسة وطنية من أهدافها تعريب وتوحيد التعليم تأثرا بالمد القومي العربي، إلا أن هذه المرحلة قد عرفت عدة صعوبات تتضح من خلال برامج الإصلاح المتعاقبة على الشكل التالي:

. 1985-1975 (تبنى بيداغوجية الأهداف) 1999 (تبنى بيداغوجية الكفايات) [3] ...

والمتتبع لمراحل إصلاح مناهج التعليم بالمغرب سيلاحظ سيادة ظاهرة استيراد المغرب لمختلف المناهج التربوية من الخارج على أساس أنه سيقوم بالدور نفسه الذي سبق أن أداه في تاريخ الغرب [4] .

فمختلف المناهج التربوية المغربية أعطت الأولوية في مقرراتها لتاريخ المشرق العربي وتاريخ أوربا الذي تقدمه بطريقة واضحة وذلك لأن المنهاج مأخوذ من نفس الثقافة خصوصا أن خاصية التقليد كما يقول اميوسون[5] تعتبر نوعا من الانتحار فهو في أفضل أشكاله صورة طبق الاصل من الموضوع المقلد، وفي هذه الحالة تختفي شخصية المقلد ويعني ذلك فقدان الشخصية والهوية، فهي لم تول أهمية لتاريخ المغرب بكل حيثياته، بل تقدمه دائما على أساس أنه تاريخ سياسي تلخصه في ثنائية الهدم والقيام، مركزة على العصر الوسيط بحلقات مفقودة، مع تغييب التاريخ القديم المغربي في بعده الامازيغي الأفريقي، فالمؤكد هو أن المناهج المغربية قد كرست النظرة الدونية لتاريخ المغرب مع إبراز هيمنة وتفوق التاريخ الأوربي الأجنبي.

3 . التشريع والتسيير الاداري، ص.49، منشور 2002.

4 . أحمد ابراهيم يوسف، المرجع نفسه، ص.95.

5 . أحمد اوزي، بنيات النظام المدرسي وخنق الابتكار، مجلة علم النفس التربوي، ص.7.

4.1. المقررات المغربية وإشكالية المضمون التاريخي:

إذا تصفحنا مادة تاريخ المغرب في مختلف المراحل التعليمية الثلاث سنلاحظ أن هناك نفس الخصائص لذا سأكتفي بنموذج مقررات المستوى الثانوي الإعدادي حيث سأقوم في البداية بجرد محتويات مضامين هذه المقررات على الشكل التالي:

من خلال قراءة الجدول نستنتج ما يلي:

المستوى	عدد الدروس	عنوان دروس تاريخ المغرب	طبيعة الموضوعات	عدد الحصص	العصر التاريخي
السنة الأولى إعدادي ثانوي	2 من 12درس تاريخ الحضارات القديمة - تاريخ الشرق تاريخ أوربا	المغرب القديم الفنيقيون والقرطاجيون - المغرب القديم الممالك الامازيغية ومقاومة الرومان	سياسة نقابية بشكل محتشم	4 حصص	التاريخ القديم
السنة الثانية من التعليم الاساسي	9 من 18 درس -تاريخ اوربا - تاريخ المشرق العربي تاريخ شمال افريقيا		-تاريخ الشخصيات .سياسية.عسكرية. الاقتصاد. السياسي	18 حصة	العصر الحديث
السنة الثانية من التعليم الثانوي الاعدادي	7 من 12 درس . تاريخ اوربا تاريخ امريكا . تاريخ الشرق	1. دراسة الدول الاوربية من خلال الوثائق 2. ازدهار الدولة الموحدون ازدهار فعل المغاربة 3. الدولة العلوية واعادة توحيد المغرب 4. المغرب بين الانغلاق والانفتاح 5. تراجع الجهاد وبداية حرب الاتراك	سياسية تاريخ الشخصيات	15 حصة	الوسيط والحديث
السنة التاسعة من التعليم الاساسي	6 دروس من20 درس. تاريخ أوربا. تاريخ المشرق العربي-تاريخ شمال افريقيا	1.الاحتلال العسكري للمغرب والمقاومة المسلحة 2. نظام الحماية بالمغرب النظرية الادارية 3. الاستغلال الاستعماري ونتائجه على المجتمع المغربي 4.الحركة الوطنية والمطالبة بالاصلاحات 5.الحركة الوطنية المغربية والمطالبة بالاستقلال 6.ثورة الملك والشعب وتحقيق الاستقلال	سياسية اقتصادية اجتماعية بشكل محتشم	12 حصة	المعاصر

إن مقررات المستوى الثانوي الإعدادي تشخص الآخر وتاريخه (أوروبي - شرقي) أكثر من تشخيصه لتاريخ الإنسان المغربي. ويتضح ذلك من خلال تخصيص ثلاثة وثلاثين درسا لتاريخ أوربا والشرق مقابل خمسة عشر درسا لتاريخ المغرب عبر مختلف العصور التاريخية أي واحد وثلاثين حصة لتاريخ المغرب مقابل واحد وخمسين حصة لتاريخ أوربا والشرق.

كما أن طريقة توزيع الدروس لا تمكن التلميذ من استلهام مفهوم الزمن ولا السيرورة التاريخية للأحداث عبر الحقب، خصوصا أن هنالك حلقات مفقودة من تاريخ المغرب سواء في التاريخ القديم أو الوسيط فنجد إغفال الحديث عن حضارة الممالیك الامازيغية وعصر الفتوحات الإسلامية وعصر الولاة ...

كما أن المقرارات تهتم أكثر بالعصر الوسيط مع استحضار التاريخ الاجتماعي والاقتصادي للمجتمعات الاجنبية موضحة ذلك التفوق الاجتماعي والاقتصادي والسياسي لأوربا وأمريكا، مقابل اغفال الحديث عن الحضارة المغربية باستحضار جميع أبعادها الامازيغية الإفريقية العربية الإسلامية الاورو متوسطية.

وباعتبار المضمون هو الوسيلة التي تحمل المعارف التى تشخص تاريخ الآخر مضفية عليه تلك النظرة السامية فهي بالمقابل كرست النظرة الدونية لتاريخ المغرب نتيجة عدة مشاكل مرتبطة بالمضمون منها:

- صعوبة التناول نتيجة الافتقار إلى مصدر المعلومة وبالتالي جعل المتعلم في صيغة المتلقي السلبي؛
- الاستعانة بمصادر ووسائل عقيمة لا تمكن من إدراج الحجج حول الحدث التاريخي مما يجعل المتعلم في حالة شك من محتوى المضمون؛
- افتقارها إلى المنهج التاريخي- التعريف، التفسير، التركيب- الذي يقوم على أساس الترتيب الكرونولوجي للأحداث في الزمن والمكان ومنطق السببية؛
- عدم الاستفادة من الأبحاث العلمية في مجال الاركيولوجية والتاريخ القديم وعدم الاستفادة من مستجدات البحث العلمي؛
- إغفالها لبعض المصطلحات المرتبطة بتاريخ المغرب كالقبيلة - توالى - ايزرف، مقابل الاهتمام بمصطلحات ذات بعد استعماري، الحماية، الإصلاح،...

- التركيز على المواضيع السياسية والعسكرية وتاريخ الشخصيات، وكأن المجتمع المغربي ليس له منتوج وبنيات ثقافية واقتصادية واجتماعية وتاريخية موروثة عن أجداده حيث نلاحظ : إغفال التنظيم القبلي بالمغرب ومجالاته، الكونفدراليات الامازيغية، حرب الثلاثين سنة...
- المغالطات التي تشمل تاريخ المغرب على مستوى المضمون ارتباطا بالتأويل الأوروبي والعربي لتاريخ المغرب أو على المستوى الزمني ومن مثال ذلك حرب تطوان التي يقال أنها كانت 1960 والحقيقة ما بين 1959 و1960 - ثم الحماية الإسبانية كانت 1913 - وليس , 1912.

2. تدريس تاريخ المغرب وهاجس الرغبة في ترسيخ الشخصية:

إن المتتبع للحقل السياسي والتربوي والثقافي والإعلامي بالمغرب، سيلاحظ تلك الرغبة الأكيدة في رد الاعتبار للشخصية المغربية في أبعادها المتعددة خاصة البعد الأمازيغي، من خلال وسائل الإعلام والمناهج التربوية. لذا سأتحدث في البداية عن عوامل صحوة هذه الرغبة ومظاهرها لإدراج نتائج استمارة ميدانية خاصة بواقع تدريس تاريخ المغرب داخل الفصل، باستحضار ثنائية التلميذ والأستاذ وهل العلاقة التي ترتبط كلاهما بتاريخ المغرب علاقة تنافر أم علاقة رغبة؟

1.2. عوامل صحوة هاجس الرغبة في ترسيخ الشخصية المغربية:

إن الوعي بضرورة إعادة الاعتبار للشخصية المغربية بكل أبعادها الحضارية، جاء نتيجة مسار طويل من النضال السياسي والثقافي والتربوي يمكن أن نلخصه في النقط التالية:

- طبيعة السياسة التنموية الشاملة التي تبناها المغرب لاعتبارات دولية والتي تربط التنمية الوطنية بالتنمية الجهوية والمحلية، وخاصة في مجال التربية مع التطلع للمعاصرة؛
- ظهور حركة ثقافية أمازيغية كواقع يفرض آراءه، خاصة إدراج الامازيغية كلغة داخل المدارس وإعادة الاعتبار للتاريخ الامازيغي كمكون أساسي لتاريخ المغرب، والذي دشن بإنشاء المعهد الملكي للثقافة الامازيغية؛
- وضوح فشل المدرسة المغربية في تكوين شخصية متشبعة بهويتها المحلية في كل أبعادها، مما أدى بالدولة الى إصدار ميثاق التربية والتكوين، كمشروع للإصلاح يأخذ بعين الاعتبار التاريخ والثقافة المحلية؛

- إثارة مجموعة من الباحثين التربويين لمشكل المضمون المدرسي الذي يشخص الآخر أكثر من تشخيصه للشخصية المحلية.

ومن مظاهر هذه الرغبة تبنى الإصلاح الجديد لبيداغوجية الكفايات التي تهتم بالجانب المهاراتي، ومن ثم خلق عقلية تقدمية تاريخية،كما أن البرامج الجديدة جعلت من بين غاياتها تكوين شخصية مغربية متشبعة بأصالتها مرتبطة بمحيطها من جهة ومتفتحة على العالم من جهة ثانية كما تم تغيير محتوى المضامين والمقررات، وذلك باستحضار تاريخ المغرب منذ التاريخ القديم إلى المعاصر.

2.2. علاقة المدرس والتلميذ بتاريخ المغرب:

لقد اشتغلت على هذه الاستمارة رغبة مني في معرفة علاقة المدرس والتلميذ بمادة تاريخ المغرب، حتى نتمكن من استخلاص الحلول الناجعة لتحقيق هذه الرغبة ميدانيا.

بالنسبة للاستمارة المتعلقة بعلاقة الأستاذ بتاريخ المغرب فهي تضم ثلاثين نسخة تم ملؤها من طرف أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي بأكاديمية مراكش، وتتراوح أعمارهم ما بين 25 و40 سنة.

من خلال إجابات الأساتذة حصلت على النتائج التالية:

- 70% علاقته بمادة التاريخ علاقة تنافر وذلك للأسباب التالية:

السبب	نسبة الأشخاص
الشك في مصداقية تاريخ المغرب	45
سوء منهجية توزيع الدروس والمضامين	25
استياء التلاميذ من مادة التاريخ	15
صعوبة تناول مضامين المواضيع	15

- 85 % أجابت أن الحصص المقدمة من تاريخ المغرب غير كافية؛

- 75% أجابوا أن التلاميذ ليست لديهم فكرة واضحة عن تاريخ المغرب وتطوراته عبر الحقب، نتيجة التداخل وعدم التسلسل الزمني في تقديم تاريخ الدول بالمغرب والاهتمام

بالمضمون العسكري والسياسي أكثر من الإهتمام بتكوين عقلية تاريخية نقدية، واكتساب مهارات البحث العلمي وغياب وسائل ديداكتيتية فعالة مع غياب التاريخ الاجتماعي المغربي؛

. 60% تقول إن مادة تاريخ المغرب لا تساهم في تكوين شخصية مغربية متشبعة بهويتها، وقد ربطت ذلك بنسبة 75 % بأن الكتاب المدرسي يتناول تاريخ المغرب بشكل قديم بيداغوجيا، ولا يعتمد على التراكم العلمي في مجال البحث التاريخي؛

. 99% أجابت أن المقررات لا تغطي كل المجال الجغرافي للدول التي تعاقبت على حكم المغرب.

أما بالنسبة لمضامين المقررات نجد أن 85% أجابت بأن المقرر يركز على المواضيع السياسية والعسكرية. بالنسبة للصورة التي يكونها المغاربة عن ماضيهم فهي صورة سلبية ب 20%، وإيجابية ب 20، و60 لا تهتم وذلك للأسباب التالية:

. اعتبار التاريخ مادة عقيمة؛

. الارتكاز على الجانب العسكري والسياسي وتاريخ الشخصيات؛

. كثرة المغالطات التي يتضمنها تاريخ المغرب؛

– اعتبار تاريخ المغرب تاريخا مزيفا؛

. قلة الساعات المخصصة للمادة؛

. اعتبار التاريخ مادة زائدة لا دور لها في الحياة.

بالنسبة للاستمارة الخاصة بالتلاميذ فقد اخترت عينة من تلاميذ السنة التاسعة جاءت أجوبتهم على الشكل التالي:

. 70% يرون أن مادة تاريخ المغرب لا تحقق لهم المتعة العلمية والفنية، وبالتالي فهم يتلقون مقررات لا تساهم في تكوين شخصيتهم؛

. 87% تجيب أنهم يميلون إلى النفور من المادة داخل الفصل للأسباب التالية:

- أنها بعيدة عن واقعهم؛
- الأستاذ لا يهتم بالمادة ويؤكد أنها مزورة؛
- صعوبة تقديم الموضوع؛
- إن قناعات الأستاذ تتحكم في طريقة تحليل المادة.

ومن خلال ما سبق نلاحظ أن الأستاذ والتلميذ يشتركان في نفورهما من مادة تاريخ المغرب، وفي النظرة السلبية لهذا التاريخ، وأنه لا يساهم في ترسيخ هويتهم نظرا للطريقة التقليدية التي يقدم بها بيداغوجيا والحيثيات المرتبطة بتاريخ المغرب، والمتمثلة في ما روج له المستشرقون بأن المغرب لا تاريخ له خاصة الامازيغي، وأن أغلب تاريخ المغرب مزور إضافة الى المشاكل المرتبطة بكتابة تاريخ المغرب وقلة المصادر وكثرة المغالطات مع إبراز الوجه السلبي لهذا التاريخ.

3.2. بعض الحلول المقترحة لمساهمة تاريخ المغرب في ترسيخ الشخصية المغربية :

من خلال ما طرحناه سابقا سواء في الشق الأول أو الشق الثاني، فالحلول المقترحة تحاول تجاوز بعض هذه الإكراهات وتسعى في نفس الوقت إلى خلق الرغبة في دراسة تاريخ المغرب ومن تم تكوين شخصية مغربية مشبعة بهويتها وحضارتها. ومن هذه الحلول:

- إعطاء الأولوية لتاريخ المغرب ضمن مقررات المستويات التعليمية الثلاثة بخصه بأكبر عدد من الحصص؛
- تقديم مادة تاريخ المغرب بشكل متسلسل كرونولوجيا، بدءا من التاريخ القديم للدولة الامازيغية إلى التاريخ المعاصر دون إغفال أي عصر تاريخي أو حدث تاريخي؛
- تجاوز التاريخ السياسي وتاريخ الشخصيات، والاهتمام بالتاريخ الاجتماعي والاقتصادي الفكري والثقافي والحضاري للمجتمع المغربي عبر العصور؛
- الاستفادة والاستعانة بنتائج البحث العلمي سواء، الاركيولوجي أو التاريخي لتصحيح الأخطاء المرتبطة بتاريخ المغرب؛
- إدخال الوسائل التكنولوجية الحديثة في تدريس تاريخ المغرب خاصة فن الصورة؛
- استحضار الخصوصية الثقافية والتاريخية واللغوية للمغرب، والإيمان بتعدد روافد التاريخ المغربي، الأمازيغي (الإفريقي) عربي إسلامي أورو متوسطي/يهودي) أثناء تأليف المقررات؛
- الاعتماد على خطاب تاريخي واضح الملامح، يرفع من قيمة التاريخ والحضارة المغربية؛
- الاهتمام بالتاريخ المحلي، من خلال إدراج ملف خاص ضمن المقررات لربط التلميذ بتاريخه وتوضيح ملامح أكبر ذروة لتاريخية الأحداث؛

- الاهتمام بالتكوين المستمر لمدرسي المادة في مادة تاريخ المغرب؛
- الاهتمام بتاريخ المرأة المغربية ضمن المقررات التاريخية.

خلاصة:

إن موضوعا كموضوع تدريس تاريخ المغرب لا ينتهي لما تستدعيه قضاياه من استمرارية الاستيقاظ والوعي والبحث، وإن كانت الظروف والوسائل والسياسات تتغير بحثا عن ذلك التكامل في تنوعها.

وقبل اختتام هذه المداخلة يجدر بنا طرح الأسئلة التالية:

- هل استوفى الإصلاح الجديد للتعليم بالمغرب مختلف الشروط الضرورية للنهوض بتدريس تاريخ المغرب وحضارته ؟
- هل الإنسان المغربي قابل للتصالح مع تاريخ المغرب في ظل العولمة؟
- هل الاهتمام بالكفايات المتعلقة بمادة التاريخ كافية لخلق شخصية مبدعة وعقلية تطورية؟
- هل المدرسة المغربية هي الوحيدة المسؤولة عن رد الاعتبار للشخصية المغربية؟

المؤسسة التعليمية وضرورة المصالحة مع الذات من خلال مضامين مقررات مادة التاريخ في التعليم الثانوي التأهيلي

ذ. زايد طاير

ثانوية الأيوبي. تنغير

تقديم:

تحتل التربية مكانة أساسية وحاسمة في الفترة المعاصرة، ذلك أن العمل التربوي أصبح من المؤشرات العامة على نمو وتطور المجتمعات المعاصرة، بل إحدى العوامل الفاعلة والمؤثرة على هذا النمو.

وإذا كانت التربية وسيلة رئيسية للتنشئة الاجتماعية، فإنها يجب أن تكون فعلا ايجابيا وممارسة اجتماعية إنسانية تؤهل المتعلم جسميا وفكريا وأخلاقيا وتنقل التراث الثقافي من جيل إلى آخر وتضمن للمجتمع الاستمرارية والتطور والرقي.

وبما أن المغرب بلد نامي، فهل يمكن تفسير تخلفه لأسباب تربوية وثقافية، وهل يمكن التخلص من هذا التخلف بتطوير التعليم وإصلاح المنظومة التربوية؟ وإذا كان الجواب بالإيجاب، فإن تحقيق هذا الهدف يستلزم توفير جملة من الشروط وعلى رأسها ترسيخ مبادىء الاختلاف وحقوق الإنسان والاعتراف بالتعدد وإشاعة الفكر النقدي لدى المتعلمين، إضافة إلى جعل المنظومة التربوية في خدمة المواطن/الإنسان، باعتباره محور كل تنمية مجتمعية.

ولاشك أن التخلص من التخلف يستوجب الوعي بالذات وإعادة الاعتبار للثقافة والهوية الوطنية بأبعادها المختلفة مع الانفتاح على الخارج وفتح أبواب النمو الحقيقي والتقدم الفعلي وغرس قيم الحداثة.

I. واقع تاريخ المغرب في المقررات الدراسية الحالية في التعليم الثانوي التأهيلي:

1. المواضيع المتضمنة في مقررات تاريخ المغرب التي تتعلق بالامازيغ والامازيغية:

قد يتخيل لمتصفح المقررات الدراسية في التعليم الثانوي التأهيلي بأن الأمازيغية والأمازيغ لم يسبق لهم وجود في شمال إفريقيا، ذلك أنه لا يجد لهم ذكرا إلا في درس يتيم في برنامج مادة التاريخ بالسنة الأولى الثانوية، أو الجذع المشترك حسب التسمية الجديدة. وموضوع هذا الدرس هو شمال إفريقيا بين الممالك الامازيغية والحكم الروماني. ورقم ترتيبه في البرنامج هو 5, وقبله نجد في الدرس رقم 4 موضوع: الحضارة القرطاجية في شمال إفريقيا. فهل الحضارة القرطاجية هي السباقة، وهل القرطاجيون الساميون أسبق من الأمازيغ بشمال إفريقيا؟

إن الوجود الأمازيغي بشمال إفريقيا يعود لآلاف السنين، وهم السكان الأصليون لهذه البلاد. لكن برامج مادة التاريخ لا تبين للتلاميذ ذلك، وقد يستخلصون من ذلك بأنهم وافدون أجانب، أو أن أجدادهم لم تكن لهم حضارة تذكر قبل وصول الساميين الأولين، الفينيقيون والقرطاجيون! خاصة وأنهم يجدون في الدرس رقم 10 ضمن نفس البرنامج موضوع بقيام الدولة المغربية في عهد الأدارسة فهل يعود قيام الدولة المغربية فعلا إلى عهد الأدارسة؟، أليست الدول والممالك الامازيغية القائمة قبل هذا العهد دولا؟ ولماذا لا يبين نفس البرنامج في الدروس الموالية لهذا الموضوع بأن كلا من الدولة المرابطية والموحدية والمرينية، دولا أمازيغية أنشأتها قبائل أمازيغية هي قبائل صنهاجة ومصمودة ثم زناتة؟

ولماذا لا يتناول البرنامج دولة بني مدرار بسجلماسة، ولا يتحدث عن دولة بورغواطية بتامسنا؟ أليست دولا مغربية وتجارب أمازيغية؟ أم أنها خارجية * أو أمازيغية لا تستحق الذكر؟ وما هو قومي عربي وديني إسلامي سني هو الجدير بالدراسة! وعموما فإن الدرس الوحيد الذي يتحدث صراحة عن الأمازيغية بشمال إفريقيا في القديم وفي العصر الوسيط لا يمثل سوى 6,24 من مواضيع برنامج التاريخ في السنة الأولى الثانوية.

أما في السنة الثانية الثانوية ـ السنة الأولى بكالوريا ـ فلا نجد ذكرا للأمازيغية والأمازيغ بتاتا، بحيث اقتصر برنامج التاريخ في هذا المستوى على العالم الغربي في العصر الحديث

* . نسبة إلى الخوارج.

والعالم الإسلامي ممثلا بالامبراطرية العثمانية في جناحه الشرقي وبالدولة المغربية في جناحه الغربي [1]. ورغم أن لجنة التأليف في تقديمها لهذا الكتاب، ادعت الاعتناء بتاريخ المغرب "**اعتبارا لدوره الهام في تعريف المتعلم بتاريخه وتكوين شخصيته العربية الإسلامية وتعميق وعيه بدور أسلافه التاريخي والحضاري**[2]. فإن المتفحص لهذا البرنامج لن يستنتج إلا تهميش تاريخ المغرب وتحقير الذات المغربية بحيث يبدأ البرنامج بمواضيع تتناول انطلاقة العالم الغربي في العصر الحديث وأهم التطورات التي عرفها منذ الاكتشافات الجغرافية والنهضة الأوربية إلى الثورة الفرنسية. ويتناول في المحور الثاني العالم الإسلامي ويخصص للمغرب المواضيع الستة الأخيرة، دون أن يتطرق لدور المغاربة/الأمازيغ في تحريك دواليب التاريخ المغربي. بل يعتبر الأمازيغ مجرد قبائل بربرية متمردة وثائرة أحيانا، وخاضعة أحيانا أخرى، مستقرة تارة ومتحركة زاحفة تارة أخرى.

أما الاتحادات القبلية الأمازيغية كإتحادية آيت عطا وآيت يافلمان وآيت امالو وآيت ادراسن الخ، فلا تذكر إلا في إطار الصراعات التي تنشب فيما بينها أو في إطار صراعها مع السلطة المركزية/المخزن. ولا يعير المقرر أي اهتمام للتنظيمات القبلية وللأعراف والقوانين العرفية الامازيغية، كما لا يبدي أية عناية باللامركزية التي عرفها المغرب في ظل هذا التنظيم القبلي.

وفي برنامج التاريخ للسنة الثالثة الثانوية - الثانية بكالوريا - لا نجد أثرا للامازيغية والأمازيغ، إلا في الدرس ما قبل الأخير والمتعلق بالمقاومة المغربية وثورة الملك والشعب. وفي هذا الدرس ذكرت قبائل زيان في معركة الهري وقبائل الريف في معركة أنوال، وقبائل آيت عطا في معركة بوكافر، وقبائل أخرى في غيرها من المواقع والمعارك. وبهذا قد يبدو الأمازيغ بالنسبة للمتعلمين مجرد عصاة للمخزن ومتمردين ضد قوات التهدئة الاستعمارية، خاصة وأن الحركة الوطنية المغربية يعتبرها هذا الدرس وليدة هذه المرحلة، ويتخذ من سنة 1930 تاريخ انطلاقتها الرسمية. فهل المقاومة المغربية قبل هذا التاريخ غير وطنية، ومجرد حركة قبلية كما يتصورها برنامج التاريخ من خلال هذا الدرس؟ وهل يقتصر الوجود الأمازيغي بالمغرب في الفترة المعاصرة على الثورة والتمرد أحيانا والمقاومة أحيانا أخرى لا غير؟ أين هي علاقات القبائل

1 .مقرر التاريخ السنة الثانية الثانوية، ط.1، 1995، ص.3.

2 .نفسه، ص.3.

الأمازيغية مع المخزن سواء في إطار التعاون أو في إطار الصراع؟ وما هو دور الأمازيغ في بلورة التاريخ المغربي المعاصر؟

إن هذه البرامج ما زالت تنشر نظرة الدوائر المخزنية إلى كل ما هو مغربي أصيل/أمازيغي وتربي الأجيال الصاعدة على كراهية واحتقار كل ما هو أمازيغي.

2. صورة المغربي الأصيل في مقررات التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي:

إنها صورة مشوهة، ذلك أن الأمازيغ في هذه المقررات مجرد قبائل بربرية تهتم بالرعي والترحال ولا تعرف الاستقرار والتمدن إلا نادرا.

أما الممالك الأمازيغية القديمة فيعتبرها واضعو البرامج مجرد ممالك صغيرة. وهذا ما نستشفه من الفقرة المقتبسة من الدرس الخامس من مقرر التاريخ للسنة الأولى الثانوية صفحة 52: "**تشكلت، أثناء الحروب البونيقية...ممالك أمازيغية صغيرة، في أماكن متفرقة من بلاد نوميديا وموريطانيا، وقامت بعضها بدور في الصراع القائم، وذلك بتحالف بعضها مع القرطاجيين، وتحالف البعض الآخر مع الرومان...**" (3).

وعوض تمجيد المغاربة الأصليين والافتخار بدورهم في التاريخ القديم لهذه البلاد، نجد مثل هذه الدروس تحتقرهم وتزيد في تعميق احتقار الذات لدى الناشئة، مما يفسر الاستلاب وفقدان الهوية والتشبث بكل ما هو أجنبي ودخيل، شرقيا كان أو غربيا.

أما في العصر الوسيط فإن برنامج مادة التاريخ يركز على دولة الأدارسة، ويرجع قيام الدولة المغربية إلى عهد الأدارسة. ونجد في فقرة من هذا الدرس ما يلي:

'ووجدت القبائل الأمازيغية في المولى إدريس بن عبد الله الشخصية السياسية والدينية، وذات الأصل الشريف، للالتفاف حولها ونشر الإسلام بينها، وتوحيد البلاد وضمان استقلالها عن الحكم العباسي بالمشرق.' (4)

من خلال هذه الفقرة يبدو وكأن الأمازيغ كانوا مجرد قبائل متفرقة تحتاج إلى شخصية أجنبية ذات النسب الشريف للالتفاف حولها ولنشر الإسلام بينها ولتوحيد البلاد ولتحقيق الاستقلال عن الحكم العباسي!.

3. مقرر التاريخ السنة الأولى الثانوية، ط.1، 1995، ص.52.

4. نفس المرجع، ص.110.

ألم تكن دولة بني مدرار بسجلماسة قادرة على تحقيق هذا الهدف؟ وهل لم يكن البرغواطيون يعملون على توحيد البلاد؟ وهل لم ينتشر الإسلام بعد في المغرب آنذاك؟ وهل وحد الادارسة المغرب؟ إنها مغالطات تاريخية، وأساطير يفسر بها أصحابها تطور تاريخ المغرب. والصحيح أن المغاربة لم يكونوا سلبيين بل كانت زمام الأمور بين أيديهم يتحكمون فيها ويديرون شؤونهم بأنفسهم بواسطة ممثليهم في قبائلهم وبواسطة حكامهم في مختلف الدول التي أسسوها منذ القديم. وحتى في العهود الاستعمارية كان المغاربة يقاومون بعنف ويرفضون كل الغزاة والدخلاء، ويتشبثون بحريتهم واستقلالهم ويتصدون لكل سياسة استبدادية ولو كانت مخزنية. وهذا ما يفسر انقسام المغرب في نهاية القرن 19 إلى بلاد المخزن وبلاد السيبة، إذ رفض سكان المناطق المتمردة الخضوع للسياسة الاستبدادية للسلطة المركزية.

3. إهمال الحضارة الأمازيغية وإقصاء الإنسان الأمازيغي في تاريخ المغرب:

تتعرض الحضارة الامازيغية للإهمال والدمار منذ القديم وتعتبر كل الآثار الامازيغية من إنشاء الأجانب وتوجه أنظار الناشئة إلى مشاكل خارجية وقضايا مستوردة، وتهمل مشاكل المواطنين في الريف والأطلس وسوس والصحراء. ولا نجد أثرا للثقافة واللغة الامازيغيتين في المنظومة التربوية قبل الموسم الدراسي 2003/2004, كما لا تجد الأمازيغية مكانها في الإدارة وفي الإعلام وغيرهما من المجالات باستثناء ما هو فلكلوري، لجلب المزيد من السياح ولتشويه الحقيقة والواقع. وقد ورد في فقرة مقتبسة من الدرس رقم 15 والمتعلق بمظاهر الحضارة المغربية في عهد العلويين خلال القرنين 17 و18 ما يلي: "**وكان المجتمع المغربي يعتمد في غذائه على الخبز المصنوع من القمح والشعير، وعلى كسكسو، واللحم، وكذا التمر في الواحات الصحراوية، كما شاع شرب أتاي المستورد على يد الأوروبيين من الشرق الأقصى خصوصا بين نخبة المجتمع "الخاصة" من كبار الجيش والقواد والعلماء والشرفاء وكبار التجار والحرفيين، وأصبح أتاي مادة تجارية وغذائية هامة وعادة استهلاكية جديدة.**"[5] فلماذا لا تهتم هذه الدروس في متنها إلا بالنخبة والحكام ولا تعير أي اهتمام للفلاحين والرعاة وغيرهم من سكان البوادي والقرى، مع العلم أنهم يشكلون أغلبية السكان؟ إن هذه المقررات

5. مقرر التاريخ السنة الثانية الثانوية، ط.1, 1995, ص.115.

تقصي الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية للفئات الشعبية وتهتم بالنخب والحكام. لهذا لا تهتم بحياة الرعاة والمزارعين والحرفيين ولا تعير أي اهتمام لسكان القرى وتهمل كل ما هو شعبي وتركز على النخب والحكام. فهي لا تدرس الحياة الاقتصادية للشعب المغربي في مختلف العصور، ولا تعتني بالحياة الاجتماعية والثقافية والدينية، وتركز على ما هو رسمي.

أليست الحياة الدينية في المغرب القديم جديرة بالاهتمام؟ لماذا لا ندرس المعتقدات الامازيغية القديمة ولا نتحدث عن آلهة الأمازيغ في القديم؟ لماذا نهمل العمارة والفنون الامازيغية؟ أليست حروف تيفيناغ أقدم كتابة بشمال إفريقيا؟ وبالتالي ألا تستحق دراسة معمقة ونشرا واسعا؟

II. إدماج الامازيغية في مادة التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي:

1. المواضيع التي يجب أن تتضمنها مقررات التاريخ في التعليم الثانوي التأهيلي:

ما دام أن التقسيم المنهجي لمقررات التاريخ في التعليم الثانوي التأهيلي يشمل ثلاث مستويات، فإننا سنعتمد على نفس التقسيم ونقترح المواضيع التالية:

أ- في المستوى الأول: في السنة الأولى الثانوية (الجدع المشترك) يتناول مقرر التاريخ مواضيع تنتمي لعصور ما قبل التاريخ وللعصرين القديم والوسيط، لهذا ينبغي أن يتضمن جوانب تتعلق بالأمازيغية والأمازيغ في هذه المراحل، وهي:

* تمازغا في عصور ما قبل التاريخ: يجب أن يتناول هذا الموضوع الجوانب المتعلقة بشمال إفريقيا في عصور ما قبل التاريخ (العصور الحجرية) والتطورات التي عرفها السكان بهذه البلاد في هذه المرحلة.
* مظاهر الحضارة بشمال إفريقيا في القديم توطينها في المكان وتحديدها في الزمان، والتعريف بالمجموعات البشرية المتساكنة فيها، وبأنماط عيشها وبتنظيماتها وبمعتقداتها وبإنتاجها الفكري والفني.
* الممالك الامازيغية القديمة: يجب تخصيص دروس للممالك الموريطانية والنوميدية.
* التطورات التي عرفها شمال إفريقيا في علاقته بالتوسع الروماني والوندالي والبيزنطي.

* الفتح الإسلامي لشمال إفريقيا وضم المنطقة للدولة الإسلامية.
* الإمارات والدويلات التي نشأت في المغرب والتخلص من الهيمنة الأموية.
* الدولة المغربية في عهد المرابطين.
* الإمبراطورية المغربية في عهد الموحدين.
* المغرب في عهد المرينيين.
* مظاهر الحضارة المغربية في العصر الوسيط: يجب أن يتناول هذا الدرس المظاهر الحقيقية للحضارة المغربية، بما في ذلك من جوانب إدارية وعسكرية واقتصادية واجتماعية وثقافية وعمرانية وفنية. ويجب اعتبار مدينة مراكش مركزا للإشعاع الحضاري المغربي في هذه المرحلة، باعتبارها عاصمة الدولة المغربية في أزهى مراحلها.

ب ـ في المستوى الثاني: في السنة الثانية ثانوي (الأولى باكالوريا) يجب أن يتناول مقرر التاريخ مواضيع تنتمي للعصر الحديث ومنها:

* شمال إفريقيا بين المد العثماني والغزو الايبيري.
* المغرب في عهد الوطاسيين.
* المغرب في عهد السعديين.
* تجزئة المغرب في نهاية عهد السعديين.
* قيام الدولة العلوية.
* توطيد نفوذ الدولة المغربية في عهد العلويين: المولى إسماعيل، سيدي محمد بن عبد الله والمولى سليمان.
* مظاهر الحضارة المغربية في العصر الحديث.

ج- في المستوى الثالث: في السنة الثالثة ثانوي (الثانية باكالوريا) يجب أن يتناول مقرر التاريخ مواضيع تنتمي للفترة المعاصرة ومنها:

* المغرب في القرن 19 الضغوط الاستعمارية والأوضاع الداخلية.
* المغرب في بداية القرن العشرين: الأوضاع الداخلية وبداية التغلغل الاستعماري.
* المقاومة المسلحة المغربية للغزو الاستعماري في القرن العشرين.
* المقاومة السياسية المغربية وثورة الملك والشعب.
* المقاومة في باقي بلدان المغرب الكبير (وليس العربي) في القرن العشرين.

هذه المواضيع المقترحة ينبغي أن تدرج ضمن مقررات مادة التاريخ في التعليم الثانوي التأهيلي، إلى جانب مواضيع أخرى تتناولها هذه المقررات حاليا.

2. الصورة الحقيقية للإنسان الأمازيغي في مقررات التعليم الثانوي التأهيلي من خلال هذه المواضيع الجديدة:

عوض تشويه صورة الإنسان المغربي الأصيل فان المواضيع المقترحة يجب أن تسعى إلى رد الاعتبار لكل ما هو أصيل، ذلك أن المواضيع الجديدة ينبغي أن تربط الناشئة بالماضي العريق لهذا البلد وليس أن توجههم نحو الشرق أو الغرب. ويقول ذ. محمد شفيق في هذا الشأن: "... **فصار يوحى إلى كل طالب، وكل دارس غير مدرب، أن الايجابيات في تاريخ المغارب من صنع العرب، وأن السلبيات من فعل الامازيغ، بل كثيرا ما يسكت بالمرة عن أمازيغية من هو امازيغ من الاعلام والدول، كي يخيل إلى المتعلم أن المغرب عربي منذ الأزل...**" وأول درس يلقنه أبناؤنا عند أول تمرسهم بمسائل التاريخ، يحمل عنوان 'المدينة والقبيلة العربية قبل ظهور الاسلام، وهو عنوان يذكرنا بما كان الفرنسيون يحفظونه أطفال 'الأهالي' في مستعمراتهم الإفريقية والآسيوية، فيجعلونهم يرددون القول "**أن الغاليين هم أجدادنا**" (6).

وهذا يفسر الاستلاب وفقدان الهوية واحتقار الذات وتشبت الشباب المغاربي عموما بكل ما هو أجنبي ودخيل.

ولتغيير هذه الصورة السلبية يجب ربط الشباب بالماضي العريق لبلدهم وبحضارتهم المتجذرة في أعماق التاريخ ويمكن اعتبار هذه العملية قضية دقيقة حسب تعبير ذ. محمد شفيق حيث يقول: 'هي قضية من الدقة بحيث توضيح جميع ملابساتها والنظر عن كثب في تفاعلات معطياتها. ولذا نتوخى طرحها في إطارها الأوسع، وفي سياقها التاريخي الذي بمعرفته يتمكن الرأي العام من فهم أمور حاضرنا في ضوء إدراكه لحقائق من ماضينا تتحاشى ذاكرتنا الجماعية النبش عنها، أو تحجبها عن الأذهان دعايات مغرضة مدسوسة في الخطاب السياسي أو الديني أو العلمي'.(7)

لكن هذه العملية ليست سهلة بحيث تتطلب لجنة علمية وطنية عالية المستوى تتكلف بوضع برامج التاريخ الخاصة بأسلاك التعليم الأساسي والإعدادي والتأهيلي. كما تتطلب إعادة كتابة

---

6. بيان بشأن ضرورة الاعتراف الرسمي بأمازيغية المغرب، ص.20, ط.1, 1995, ص.3.

7. نفسه، ص.2.

تاريخ شمال إفريقيا كتابة علمية موضوعية، وإنجاز أبحاث علمية دقيقة وخصوصا في الاركيولوجيا والانثروبولوجيا. هذه الدراسات العلمية والأبحاث المعمقة هي الكفيلة بإعادة رسم صورة الإنسان المغاربي الأصيل، المعتز بهويته والمدافع عن حريته واستقلاله والمستميت في التصدي لكل الغزاة والدخلاء منذ فجر التاريخ وإلى اليوم.

هذا الإنسان المتشبث بثقافته وهويته والمتفتح على حضارات غيره من الشعوب، يجب أن يرد الاعتبار لكل إبداعاته الأصلية بما فيها من آداب وفنون مختلفة: الرقص، والغناء، والمعمار، والزخرف... الخ ولا يمكن تحديث هذه الآداب والفنون دون تلقينها للناشئة والعمل على النهوض بها وتطويرها عوض فلكلرتها وتشويهها.

3. ضرورة الاعتناء بالحضارة الامازيغية وإعطاء المكانة المناسبة للإنسان الامازيغي في مقررات التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي:

إن العولمة تشكل خطرا على كل الخصوصيات لذا يجب تحصين الذات والحفاظ على الهوية الوطنية حتى لا تذوب وتنصهر. ويجب مقاومة الهيمنة الثقافية المخططة للقضاء على تراثنا الحضاري، وذلك عن طريق اكتساب المناعة الثقافية. وهذه المناعة لن تكتسب إلا بالحفاظ على التنوع الثقافي والدفاع عن الاختلاف والتعدد. ويقول ذ. محمد شفيق في هذا الصدد: " **اننا نؤمن بأن التنوع غنى، وأن الاختلاف مشحذة للهمم، ونرى أن " الأحادية " مضيعة لفرص التفتح والازدهار والتمدن...** "(8) . هذا التفتح والتعدد والاختلاف من شأنه إعادة الاعتبار للحضارة الامازيغية وإعطاء المكانة المناسبة للإنسان الأمازيغي في مقررات التاريخ بالتعليم المغربي عموما.

وتعتبر هذه الحضارة كنزا لجميع المغاربيين بدون استثناء إذ سيجد فيها الامازيغ مساهمتهم، كما سيدرك العرب والأفارقة واليهود وغيرهم دورهم في بلورة الثقافة المغاربية. وهذه المساهمة والأدوار التي لعبتها كل العناصر المكونة للشعب المغاربي، يجب أن تكون ايجابية في الحفاظ على خصوصيات الحضارة المغاربية. يقول ذ. محمد شفيق في هذا الشأن: "**... ها نحن مقبلون على دخول الألفية الثالثة من بابها الواسع، مع الداخلين. ها نحن مصممون**

8. بيان بشأن ضرورة الاعتراف الرسمي بأمازيغية المغرب، ص.27.

على تدارك أخطائنا تباعا في غير تردد ولا خجل ولا وجل. فالظرف إذن موات للتحمس في العمل والتعبئة الشاملة المسخرة للطاقات الكامنة في مضمر الشخصية المغربية" (9).

فالهوية المغربية تتميز بتعدد أبعادها، لكنها تقتصر في المقررات الدراسية على البعد العربي الإسلامي وتقصي الأبعاد الأخرى لهذا يجب إعطاء المكانة المناسبة للبعد الامازيغي للهوية المغربية حتى لا تتعرض الناشئة لمزيد من الاستيلاب. وحتى يستعيد الشباب الثقة في النفس ويكتسب المناعة اللازمة المتمثلة في تيموزغا.

خلاصة:

إن المصالحة مع الذات تقتضي إعادة الاعتبار للبعد الأمازيغي في الهوية المغاربية من خلال مواضيع مادة التاريخ في الحقب والعصور التاريخية المختلفة، كما أن هذه المصالحة تستوجب الاعتراف الرسمي بأمازيغية المغرب، وذلك بدسترة الأمازيغية والاعتناء بالتراث الثقافي واللغوي الأمازيغي، وإدماج اللغة الأمازيغية في الإدارة والقضاء والإعلام وغيرها من مجالات الحياة العامة.

وتعتبر هذه المصالحة مع الذات مناعة مكتسبة لا نحتاج إلى استيرادها من الخارج، فهي كامنة في هويتنا منذ أقدم العصور. لكن إقصاء البعد الأمازيغي في الهوية المغاربية أدى إلى إصابة المغاربيين بداء فقدان المناعة المكتسبة الثقافية، وأصبح الشباب وكذا الشيوخ لا يحلمون إلا بالحريك، ولا يتشبثون إلا بكل ما هو أجنبي ودخيل. أما ما هو أصيل فهو منبوذ لدى الكثير وحتى من طرف من يدعون أنهم مثقفين.

ودواء هذا الداء في نظري هو الرجوع إلى الأصل وإعادة الاعتبار للبعد الأمازيغي في الهوية المغاربية.

9. بيان بشأن ضرورة الاعتراف الرسمي بأمازيغية المغرب، ص.1.

تاريخ المغرب في التعليم الثانوي الإعدادي بين ترسيخ الهوية الحضارية وتشخيص العلاقة مع الآخر

د. محمد جبوري

مفتش الاجتماعيات بالتعليم الثانوي. مكناس

تقديم:

في إطار الإصلاح الذي تعرفه منظومة التربية والتكوين بالمغرب، خضع منهاج التاريخ في التعليم الثانوي الإعدادي - شأنه في ذلك شأن نظيره في المرحلة الإبتدائية- لتغيرات مست منطلقاته وأهدافه، وشملت البرامج وطرائق التدريس، وذلك في سياق مقاربة جديدة حددت للمواد الاجتماعية - وعلى رأسها التاريخ - وظائف محورية ضمن المهام الجديدة للمدرسة المغربية.

حدد المنهاج الجديد في المرحلة الإعدادية عدة وظائف لمادة التاريخ، تأتي في مقدمتها **مسألة ترسيخ الهوية الحضارية المغربية لدى متعلم هذه المرحلة، ثم تكوين إنسان متفتح على الآخر.**

يتجسد هذا الطموح في عدة تعابير وفقرات تضمنها منهاج هذه المادة نذكر منها:

- يستمد التاريخ وظيفته المجتمعية من مساهمته مع العلوم الاجتماعية الأخرى في تكوين إنسان يفهم مجتمعه (الوطني والدولي) ويتموضع فيه، حتى يصبح فيه مشاركا وفاعلا (ص.21 من منهاج المواد الإجتماعية)؛
- ترسخ مادة التاريخ قيم الهوية ومبادئها الأخلاقية والثقافية، وقيم المواطنة (ص.21 من منهاج المواد الإجتماعية)؛

. ترسخ مادة التاريخ التفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي على مختلف مستوياته (ص.21 من منهاج المواد الإجتماعية)؛

. تهدف مادة التاريخ إلى معرفة أصول الهوية وترسيخ مفهومها (ص.24 من المنهاج)؛

. تهدف مادة التاريخ إلى فهم واحترام الاختلافات)ص.24 من المنهاج).

بناء عليه تكون الإشكالية المحورية المطروحة هي **ملامسة وتشخيص مدى ترجمة المنهاج لهذه النوايا على مستوى الأجرأة، وتجسيدها في الواقع العملي من خلال البرامج والكتب المدرسية المقررة.**

لكن، وفي انتظار اكتمال صدور الحلقة الأخيرة من كتب التاريخ الجديدة المقررة بالإعدادي، والتي سيسمح تحليل أهداف التعلم والأنشطة والدعامات الديداكتيكية المعتمدة فيها بمعالجة الإشكالية بشكل معمق ورصين، اعتمدنا في هذه المرحلة الأولى على التحليل الكمي والنوعي للبرامج المقررة في هذا السلك لنستخرج منها مجموعة من الملاحظات والخلاصات الوثيقة الارتباط بالإشكالية المطروحة.

1. برامج التاريخ في التعليم الثانوي الإعدادي وتكريس الهوية المغربية:

لملامسة تطور حضور تاريخ المغرب وحضارته في برامج هذا السلك، نورد جدولا للمقارنة بين البرامج القديمة (1991) والبرامج الجديدة (2003).

الجدول 1: دروس تاريخ المغرب بين البرنامجين القديم والجديد للتعليم الإعدادي:

	العدد الاجمالي للدروس المستويات الثلاثة للاعدادي	دروس تاريخ المغرب	
		عدد الدروس	% من البرامج
البرامج القديمة (1991)	60	27	45
البرامج الجديدة (2003)	35	11	31.42

يلاحظ أن عدد الدروس الخاصة بتاريخ المغرب وحضارته قد تقلص في برامج التاريخ الجديد المقرر بالتعليم الإعدادي مقارنة بنظيره السابق من 27 درسا إلى 11 درسا، وهذا

النزول لا يفسر بالتقليص العام الذي طال برامج التاريخ في هذه المرحلة، بقدر ما يعكس اختيارا يجسده تراجع نسبة حضور تاريخ المغرب وحضارته من 45 في البرامج القديمة إلى 31,42 فقط في البرامج الجديدة. أي من حجم يقرب من نصف برامج المرحلة الإعدادية سابقا إلى حجم مقزم يقل عن ثلث هذه البرامج حاليا.

يرتبط بهذا التقزيم تقليص للحصة الزمنية وللأنشطة والمضامين والمفاهيم الخاصة بتاريخ المغرب، الشيء الذي يؤثر لا محالة على نجاعة ما يدرس في هذا التاريخ في تكريس قيم الهوية المغربية ومبادئها الأخلاقية والثقافية لدى المتعلمين، ويحد من أهمية مساهمته في تكوين إنسان يفهم مجتمعه بعمق، كما يخلق لدى المتعلم ذاكرة جماعية سطحية عن الماضي ويجعل توظيفها في فهم المستقبل باهتا.

تتوزع دروس تاريخ المغرب في البرامج الجديدة (2003) حسب مستويات التعليم الاعدادي كالتالي:

الجدول 2: دروس تاريخ المغرب في البرامج الجديدة للتعليم الاعدادي حسب المستويات:

المستوى	عدد الدروس	%	الموضوعات
الأول	2	18,18	. المغرب القديم: الفنيقيون والقرطاجيون . المغرب القديم: الممالك الأمازيغية ومقاومة الرومان
الثاني	6	54,54	. دراسة الدولة الادريسية من خلال وثائق تاريخية . ازدهار الدولة المغربية: المرابطون والموحدون. . تراجع الجهاد وبداية حرب الاسترداد . الغزو الايبيري ورد فعل المغاربة . تأسيس الدولة العلوية . المغرب بين الانفتاح والانغلاق
الثالث	3	27,27	. الضغط الاستعماري على المغرب. . المغرب: الكفاح من أجل الاستقلال وإتمام الوحدة الترابية. . المراحل الكبرى لبناء الدولة المغربية الحديثة
المجموع	11		

تمكن القراءة المتأنية للجدول من استخلاص ما يلي:

أ- يجسد توزيع دروس تاريخ المغرب وحضارته على المستويات الثلاثة للتعليم الاعدادي (درسان في الأولى، 6 دروس في الثانية، و3 دروس في الثالثة) نوعا من العشوائية من حيث وتيرة انتظامه أولا، وتباين عدد الدروس بين مستوى وآخر ثانيا؛

ب- يظهر من القراءة المتأنية لعناوين الدروس، أن هناك فترات لم تتم تغطيتها وموضوعات لم يتم إدراجها في البرامج رغم أهميتها في تاريخ المغرب وحضارته.

مثال: هناك ثغرة في الانتقال من التاريخ القديم للمغرب (والذي حدد في مقاومة الممالك الأمازيغية للاحتلال الروماني الذي انتهى في بداية ق 5 م)،إلى بداية الدولة الإدريسية أواخر القرن 8 م (بيعة المغاربة للمولى ادريس سنة 788م) تقرب مدتها من 4 قرون.

يرتبط هذا المشكل بمبدإ الانتقاء المعتمد، والذي فرضه مدخل الكفايات، الشيء الذي يخشى أن يضيع معه مبدأ الكرونولوجيا وتتابع الأحداث، فينعكس ذلك سلبا على الشمولية المنشودة في تكوين المتعلم في تاريخ المغرب وحضارته.

ج- إن جمع تاريخ المغرب المعاصر في ثلاثة دروس (السنة الثالثة) يعكس اختزالا تضيع معه عدد من الوقائع والأحداث والظواهر الحضارية، خاصة وأن الفعل التاريخي مكثف وغزير خلال القرنين 19 و20.

يطرح هذا الاختزال هاجس التخوف من نقص كمية المعارف والمفاهيم التي تقدم للمتعلم حول تاريخ المغرب المعاصر، الشيء الذي قد ينعكس سلبا على نظرته الشمولية لتاريخ المغرب، ويؤثر على شحنة الهوية والمواطنة لديه.

2 . تشخيص العلاقة مع الآخر من خلال برامج التاريخ للتعليم الإعدادي:

تعكس برامج التاريخ الثقل الذي يعطيه المشرع التربوي لتاريخ الآنا بما يعني هذا التاريخ من ذات وطنية، وحضارة ومجتمع الإنتماء، وهوية في بعدها الثقافي والوجداني، مقارنة مع تاريخ الآخر في مختلف تراتبات قربه من الأنا (المغاربي أولا، ثم العربي ثم الإسلامي والإفريقي ثم الأوربي والكوني)، الشيء الذي تتحدد معه بل تتشخص علاقة هذا الأنا بذاك الآخر.

ويمكن ملامسة ثقل الأنا وعلاقته بالآخر في برامج التاريخ الجديدة المقررة بالتعليم الثانوي الإعدادي من خلال الجدول التالي:

الجدول 3: توزيع الدروس في برامج التاريخ الجديدة المقررة بالتعليم الإعدادي حسب متغير المجال الجغرافي

المحاور الكبرى	عدد الدروس	%
تاريخ المغرب	11	32,35
تاريخ المغرب العربي	00	00
تاريخ إفريقيا جنوب الصحراء	00	00
تاريخ الإسلام وحضارته	4	11,76
تاريخ الشرق العربي وحضارته	5	14,70
تاريخ أوربا	12	35,29
تاريخ أمريكا	2	5,88
تاريخ الشرق الأقصى وباقي العالم	00	00
المجموع	34	100%

ملحوظة: تعذر تصنيف درس الديانات في الحضارات القديمة المقرر في السنة الأولى بسبب صعوبة إخضاعه لمجال جغرافي محدد.

يستخلص من الجدول ما يلي:

أ ـ هناك توجه عام لتوسيع مفهوم هوية المغرب والإنتقال بها من المجال الوطني المحدود (11درسا) إلى دلالة أوسع تشمل البعد المتوسطي وعلاقة الإحتكاك التاريخي بالغرب الأوربي (12درسا) من جهة، والارتباط بالتاريخ والحضارة العربية الإسلامية (9 دروس) من جهة ثانية.

فهل يدخل هذا التوجه في الرغبة في إبراز جوانب من الإمتدادات التاريخية، والتي لا ينكر أنها ساهمت بشكل واضح في تشكل الملامح الكبرى لهوية المغرب، أم أن الأمر يتعلق بعولمة للهوية، شأنها في ذلك شأن عولمة الاقتصاد، وإعداد المتعلم للانخراط مستقبلا في الهوية العالمية الأحادية التوجه، والتي بدأت معالمها تظهر في العقدين الأخيرين.

ب ـ يلاحظ أن حضور الآخر (الأوربي الغربي)، والذي تميزت علاقة تاريخه مع تاريخ المغرب بالمد أحيانا والجزر أحايين أخرى، قوي وثقيل في برامج التاريخ المقررة بالمرحلة الإعدادية. ويتجلى ذلك من خلال:

. استئثاره بحصة الأسد من الدروس (12 درسا) (المرتبة الأولى) تجاوز بها تلك المخصصة لتاريخ المغرب وحضارته؛

. تغطية هذه الدروس، بشكل عام، للمراحل الكبرى من تاريخه القديم والوسيط والحديث والمعاصر؛

. الإهتمام بالجوانب الحضارية المشرقة من ذلك التاريخ من قبيل الحضارة الإغريقية، النهضة الأوربية، الاكتشافات الجغرافية، الثورة الفلاحية والثورة الصناعية، الثورة الفرنسية، إزدهار الرأسمالية...

. إستعراض تاريخ القوة في علاقة هذا الآخر مع الأنا من خلال دروس: الحروب الصليبية، الإمبريالية والإستعمار، الأنظمة الدكتاتورية، الحربان العالميتان الأولى والثانية.

إن هذا الواقع يفرض طرح التساؤل التالي:

هل الأمر يتعلق هنا برغبة في جعل المتعلم يفهم الإختلاف ويتفاعل إيجابيا مع التفوق الحضاري للآخر بهدف الإستفادة منه، أم أن برامجنا - عن وعي أو غير وعي - لا زالت تهيمن عليها نظرة تفوق الآخر عنا، وتاريخ القهر والاستغلال اللذين مارسهما، ولمدة طويلة، على هويتنا وثرواتنا؟

إن هناك تخوفا من أن يتكرس هذا الإتجاه الأخير في تدريسنا لتاريخ الآخر، ومن ثمة التأثير سلبا على إعتزاز المتعلم المغربي بهويته الأصيلة وإنتمائه الحضاري.

ج . لم يحظ تاريخ البلدان المغاربية الأخرى بأي درس قائم الذات في برامج التاريخ الجديدة المقررة بالتعليم الإعدادي. فرغم أن تاريخ هذه البلدان يتداخل بشكل كبير ويتبادل التأثير والتأثر مع تاريخ المغرب، فقد تم الإقتصار في الحديث عنها على بعض الجوانب العامة، ومن بوابة دراسة تاريخ المغرب.

تقودنا هذه الملاحظة إلى طرح أكثر من علامة إستفهام حول الانعكاسات المحتملة لغياب هذا الرافد الأساسي في تشكل الهوية المغربية على تمثلات المتعلمين لهذه الهوية، بل قد تسقطنا

في تناقض حين الحديث - في برامج الجغرافية - عن تكوين إتحاد المغرب العربي كضرورة يمليها التاريخ المشترك لهذه البلدان.

د - هناك تغييب مطلق لتاريخ وحضارة إفريقيا جنوب الصحراء في برامج التاريخ الجديدة المقررة بالتعليم الثانوي الإعدادي، والحالة هذه أن هذه القارة تعد إمتدادا طبيعيا للمغرب، ووعاء ديموغرافيا ساهم في تنوعه الإثني، ومجالا تفاعل فيه حضاريا وتجاريا مع ثقافات أخرى عبر مختلف المراحل التاريخية.

إن في هذا التغييب جنوح عن مسلمة تعدد إنتماءات المغرب، وسكوت عن جانب من إمتداده الحضاري، الشيء الذي يخشى معه أن تترسخ في ذهن المتعلم هوية ثقافية عرجاء مفتقدة لطعم رافد أساسي من روافدها.

هـ - حصرت برامج التاريخ الجديدة بالتعليم الإعدادي تاريخ القارة الأمريكية في تاريخ الولايات المتحدة فقط (درسان)، مقصية بذلك حضارات وتاريخ شعوب أخرى منتمية لنفس القارة، الشيء الذي يقوي فرضية جنوح البرامج التعليمية لتكريس تاريخ الأقوياء.

إلى جانب هذا أقصت هذه البرامج تاريخ وحضارات الشرق الأقصى وباقي العالم، الشيء الذي قد يوحي للمتعلم بأن الآخر ممركز في أوربا الغربية والولايات المتحدة الأمريكية.

إن هذا النوع من التفتح على الآخر ضيق، يؤثر بشكل سلبي على مواطنة المتعلم الكونية التي يفترض أن تمتد إلى حضارات ومجالات بعيدة.

إذا كان تحليل برامج التاريخ الجديدة المقررة بالتعليم الثانوي الإعدادي قد مكننا من إبداء مجموعة من الملاحظات بخصوص ترسيخ الهوية الوطنية، وتشخيص العلاقة مع الآخر، والتساؤل عن مدى نجاعة هذه البرامج في خدمة هاتين الوظيفتين، وإبداء بعض التخوفات من الإنزلاقات المحتملة التي قد تسقط في نتائج عكسية، فإن دحض أو تأكيد هذه القضايا جميعها يقتضي في مرحلة موالية تحليل الكتب المدرسية المقررة الموازية لهذه البرامج. وهذا ما ننوي القيام به مستقبلا بعون الله.

بعض الوثائق المستثمرة:

1. المملكة المغربية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 1999.

2 . المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، لجنة الإختيارات والتوجهات التربوية، الوثيقة الإطار لمراجعة المناهج التربوية وبرامج تكوين الأطر، مارس 2002.

3 . المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، تقرير حول نتائج أشغال اللجنة البيسلكية متعددة التخصصات، أبريل 2001.

4 . وزارة التربية الوطنية، مراجعة المناهج التربوية: الكتاب الأبيض، نونبر 2001.

5 . المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، منهاج مواد التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة، مارس 2002.

L'approche technique de la préparation, de la réalisation et de l'exploitation des diapositives dans le cours d'histoire nécessite un temps plus ample afin de tout esquisser avec détails et rigueur. Nous mettons à la disposition de tout collègue qui désirerait en savoir plus.

Nous remercions donc l'Institut Royal de la Culture Amazighe et la faculté des lettres et des sciences humaines de l'université IBNOU ZOHR d'Agadir, de nous avoir donné l'occasion de dévoiler l'intérêt et l'importance de la diapositive comme moyen didactique efficace et fiable dans le cours d'histoire.

Nous espérons pouvoir aborder pendant la discussion générale des interventions de ce matin, l'intérêt des projections en fondu et de leur aide dans la mise en évidence du moment historique en relation avec le lieu qui en est représentatif.

Toutefois, j'aimerais bien que ce colloque scientifique recommande la programmation de l'enseignement photographique aux étudiants d'histoire dans nos universités. Ça ne peut être que profitable à l'enseignement de l'histoire du Maroc.

diapo. Magnum, Rapho, Vandystadt et d'autres encore ne commercialisent que de la diapo. Ils en vendent des millions d'images scientifiques chaque année dans le monde entier. Les Ministères de l'Education Nationale et les universités occidentales forment le gros de leurs clients. A notre connaissance, le ministère de l'éducation nationale n'en achète point.

Beaucoup d'établissements scolaires et universitaires sont donc équipés en diapositives par des agences photographiques de grande renommée. C'est là un recours correct, mais à notre sens, il reste critiquable en partie. Les images proposées par ces agences sont d'une qualité photographique parfaite, elles peuvent ne pas correspondre, avec exactitude, aux objectifs didactiques escomptés par le professeur. Donnons un exemple pour mieux élucider cela.

Le professeur veut donner un ton fort à son cours sur l'architecture des mosquées et minarets islamiques en Andalousie. Il consulte la bibliothèque de son lycée et y trouve une image du minaret de la mosquée de Séville. Elle est qualitativement très bonne mais le minaret qu'on y voit ne semble pas aussi grandiose qu'il l'est en réalité. Pourquoi ? Le professeur déçu ne comprend pas. Il va voir un collègue qui possède des éléments de photographie. Ce dernier lui explique que pour avoir une image où le minaret serait grandiose et majestueux, il fallait :

Primo : Utiliser un objectif de très courte focale qui convient bien à l'expression des perspectives ;

Secondo : Il fallait prendre l'image en contre plongée. C'est à dire en se mettant au pied du minaret et prenant l'image du bas vers le haut.

La procédure inverse, c'est à dire la prise de vue en plongée du haut vers le bas, aurait donné un minaret écrasé et sans charme.

L'exemple ci-dessus montre bien à quel point la formation photographique est nécessaire aux professeurs d'histoire comme à leurs étudiants car ils sont les seuls à savoir les buts visés par leurs cours ou leurs recherches.

La diapositive achetée est chère et risque de ne pas répondre aux besoins didactiques du professeur. Celle faite et confectionnée par l'enseignant lui-même ou par ses collègues revient moins chère et répond aux buts cognitifs escomptés.

Nous réalisons donc que la quasi-inexistence de la diapositive dans notre enseignement de l'histoire en général et de l'histoire du Maroc en particulier, est dramatique et préjudiciable. L'appréhension de l'histoire du Maroc serait certainement bien meilleure si nos élèves avaient eu ce beau support de cours comme moyen d'apprentissage de leur histoire.

Avec un livre, on peut évidemment apprendre, avec une image diapositive on apprend mais aussi on admire ! On scrute les détails dans la pureté des couleurs et le contraste des lumières. Dans la complémentarité des formes, l'opposition et le croisement des lignes, on ressent le sens de la beauté chez les bâtisseurs d'un monument historique. Or, il est possible qu'on oublie ce qu'on a lu, mais il est évident qu'on oublie moins ce qu'on a vu, admiré et senti.

La surface moyenne des images du manuel d'histoire de la cinquième année de l'enseignement fondamental est trois cents fois plus petite que celle d'une projection de diapositive courante de format 135 (soit 36 mm x 24 mm). Sans parler de la médiocrité technique et esthétique des images de ce livre. Nous mentionnons ceci pour montrer qu'en aucun cas l'image du livre ne saurait substituer la diapositive.

Le film vidéo, à son tour, ne pourrait concurrencer la diapositive quant à la mémorisation des images car le débit habituel des images vidéo est de vingt images par seconde. Soit un vingtième de seconde pour chaque image. La diapositive est usuellement visualisée en projection pendant une à deux minutes. Elle est fixe, stable et immobile. Elle retient toute l'attention des élèves car elle est la seule chose visible dans la salle de projection noire et obscure. Seule la voix du professeur résonne dans la salle en faisant le commentaire des images selon les besoins spécifiques à chaque image. Le professeur commente en toute liberté selon les objectifs didactiques visés. En vidéo, l'image est beaucoup plus petite et le commentaire est enregistré à l'avance. Il peut ne pas correspondre aux objectifs que le professeur cherche à atteindre avec ses étudiants.

Ce n'est pas par hasard que l'Institut National Géographique Américain a fait de la diapositive son support de documentation le plus utilisé. Il en possède plus d'un million dans ses archives.

Toutes les agences photographiques professionnelles ne font que de la

enseignants, à savoir l'absence totale de l'initiation aux techniques photographiques susceptibles de leur permettre de réaliser eux-mêmes leurs documentations picturales car l'étudiant et le professeur d'histoire ne sont pas uniquement des érudits qui parcourent les bibliothèques à la recherche de ce que nous ont laissé les scribes ; mais ils sont aussi de vrais hommes de terrain, et, bien sûr, on ne peut guère s'imaginer un historien en plein chantier sans appareil photographique puisque dès que les fouilles révèlent quelque chose comme un pilier, une arcade, une pièce funéraire ou un objet antique, on a immédiatement le devoir scientifique et l'obligation pédagogique de prendre des photographies sous forme de diapositives afin d'immortaliser l'instant de la découverte et d'en montrer l'état concret avant le transfert de l'objet découvert vers d'autres lieux où il doit subir des examens plus approfondis. Les diapositives prises serviront alors à présenter la découverte et à la médiatiser.

Le déplacement d'un objet historique de valeur, quand sa taille et son poids le permettent, se confronte à plusieurs obstacles juridiques, administratifs, techniques et sécuritaires.

Quand l'objet découvert ne peut être déplacer (pylône, lieu de culte, statue taillée sur un ravin de granite ... etc.), on ne peut pas non plus, faute de moyen logistique, déplacer tous les intéressés, étudiants et autres, pour aller le voir, l'étudier et en tirer les enseignements qu'il révèle.

Que faire alors dans chacun de ces deux cas pour présenter la découverte aussi bien à la communauté scientifique qu'à la masse estudiantine ?

La diapositive s'impose alors comme étant le moyen le plus fiable par le biais duquel on peut approcher l'étudiant ou toute autre personne, des preuves concrètes qui témoignent et informent sur des faits historiques et nous disent long sur de multiples facettes d'une époque.

Force nous est de constater que dans les colloques et conférences de haut niveau scientifique, la diapositive est toujours présente. Les chercheurs du monde entier font souvent eux-mêmes leurs diapositives. Quand ils ne peuvent pas les réaliser eux-mêmes pour une raison ou une autre, ils se font accompagner, pendant leurs recherches historiques et archéologiques, par des photographes professionnels pour s'assurer de la bonne qualité des images en diapositives.

Les établissements scolaires ont été classés arbitrairement en trois catégories : A, B, et C, et chacune de ces catégories avait reçu un lot de matériel quantitativement et qualitativement différent de celui reçu par les autres catégories. Les établissements les plus privilégiés, ou les plus chanceux, étaient ceux de la catégorie A.

Dans tous les lots de matériel fournis aux écoles, il y avait un projecteur de diapositives. Seulement, ces projecteurs n'étaient pas les mêmes dans les lots des trois catégories. Les lots de la catégorie C contenaient des projecteurs dont la technologie est antérieure à la guerre mondiale de 1914 – 1918 !!! Donc quasiment inutiles et inadéquats. Ceux des catégories A et B en contenaient de meilleures, relativement fiables, quoique non dotés des acquis technologiques les plus modernes.

Après la fourniture de ce matériel, les professeurs s'attendaient à des stages de formation et d'entraînement leur permettant de bien utiliser les projecteurs, de se familiariser avec les diapositives et d'en faire profiter leurs élèves. Mais malheureusement, rien n'a été fait en ce sens.

Pire que cela encore. Les diapositives ne sont jamais parvenues aux établissements scolaires. En conséquence, les projecteurs sont restés non opérationnels. C'est un peut comme posséder un fusil sans avoir de munitions. Ce qui réduit le tout au néant puisque la plupart de ces projecteurs sont toujours dans leur emballage, en proie à la rouille et aux champignons qui attaquent les lentilles aussi bien que les composants électroniques quand il y'en a.

Cependant, dans quelques vieux lycées, on peut trouver quelques paquets de diapositives dans les bibliothèques. Elles datent du temps où les Français dirigeaient nos établissements scolaires. Ces diapositives ne sont plus exploitables. Le bon entretien ayant souvent fait défaut. La poussière et l'humidité étant de grands ennemis de la diapo.

Voilà donc quelques-unes des conditions générales qui ont contribué à faire de la diapositive le grand absent des moyens didactiques les plus utilisés partout dans tout enseignement de l'histoire qui se veut cognitif et fructueux.

A cela, on peut ajouter une grande lacune marquant la formation générale aussi bien de nos étudiants d'histoire, que celle de nos

La diapositive dans le cours d'histoire

Pr. Mohammed EL JAMRI
Ecole Ibn Saïd
Casablanca

Il est malheureusement très rare, sinon pratiquement impossible, de trouver des enseignants d'histoire utilisant des diapositives, régulièrement ou occasionnellement, dans leurs cours soit comme moyen et support didactiques utile et fiable, soit comme complément d'information exploité en parallèle.

Monsieur le Président de la commission,

Chers collègues,

Cette constatation négative a été à l'origine du choix du sujet de cette intervention dans le but de sensibiliser les collègues à l'intérêt pédagogique que peut représenter la diapositive dont l'absence dans l'école marocaine reste un handicap majeur touchant toutes les matières enseignées et surtout le cours d'histoire qui souffre déjà d'autres problèmes que les professeurs participant à ce colloque ont bien voulu développer et traiter, soucieux d'esquisser des solutions radicales et efficaces et non des palliatifs irrationnels et non fondus comme il en a été souvent le cas.

Pendant les années scolaires quatre-vingt-six (86) et quatre-vingt-sept (87), le ministère de l'éducation nationale avait procédé à la fourniture de lots de matériel pédagogique à toutes les écoles du pays si l'on en croit les rumeurs qui coururent à l'époque parmi le corps enseignant.

تعتبر قضية التعليم من بين الأولويات في سياسة المغرب منذ حصوله على الاستقلال، نظرا لارتباطها ارتباطا وثيقا بإشكالية التنمية والهوية. وقد حققت المنظومة التعليمية، ولا تزال، كثيرا من المنجزات مثل مغربة الأطر ومجانية التعليم...، وشهدت إصلاحات متتالية آخرها إصدار الميثاق الوطني للتربية والتكوين وإدماج اللغة الأمازيغية وثقافتها في المنظومة التعليمية الوطنية، بغية مسايرة المستجدات في الميدان العلمي وتلبية لحاجيات المحيط الاقتصادي والاجتماعي.

يهدف تدريس التاريخ بمختلف أسلاك التعليم (الابتدائي والثانوي والعالي)، إلى تحقيق أهداف تربوية وعلمية عديدة، في مقدمتها، تعريف المتعلمين بمقومات هويتهم المغربية في غناها وتنوعها، وذلك من أجل تكوين شخصية مغربية متوازنة و بناء مجتمع ديموقراطي حداثي.

وإسهاما من المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية في إثراء النقاش حول التاريخ والهوية، نظم ندوة وطنية حول موضوع «تدريس تاريخ المغرب وحضارته: حصيلة وآفاق»، وهو موضوع لم يسبق تناوله بكيفية علمية وموضوعية في لقاء من هذا المستوى، ويحتاج لتقييم علمي وموضوعي نظرا لتراكم التجربة و راهنية القرار الملكي التاريخي القاضي بإعادة الاعتبار للمكون الأمازيغي كرافد للثقافة الوطنية.

وتكريما للمرحوم الأستاذ علي صدقي أزايكو، المؤرخ والباحث في القضايا الأمازيغية، الذي ناضل من أجل ترسيخ مفهوم سليم للثقافة الوطنية بأبعادها وروافدها المتعددة، أقيمت هذه الندوة بتعاون مع كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة ابن زهر بأكادير سنة 2004.

Eu égard à son interdépendance avec le processus de développement et la consolidation de l'identité nationale, la question de l'enseignement a toujours été considérée parmi les secteurs prioritaires du Maroc indépendant.

Ainsi, malgré les importants acquis du système : la gratuité de l'enseignement, la marocanisation de l'encadrement..., celui-ci est régulièrement sujet à des réformes visant sa mise à niveau afin de répondre aux problématiques posées par les rapides mutations socio-économiques du pays. La promulgation de la Charte nationale d'éducation et de formation, l'intégration de la culture et de la langue amazighes dans le système d'éducation constituent deux événements majeurs ayant marqué le début de ce siècle.

Eu égagnement de l'Histoire, comme composante du système, s'il vise à consolidıt à consolider l'unité et la personnalité du pays, vise aussi à enraciner la considérque lui donne la diversité de ses composantes linguistiques et culturelles.

Ainsi, tiant la discussion autour de l'Histoire, l'identité et l'enseignement, vise à instaurer un espace d'échange autour de la thématique de la maroc*ement de l'histoire et de la civilisation*, dont l'intérêt est justifié par réformes nce de l'expérience cumulée dans ce domaine et le défi lancé par la les rapid royale visant à revaloriser la langue et la culture amazighes en tant que nationale ntes axiales de l'identité nationale.

amazigh vaux de ce colloque, organisé conjointement par l'IRCAM et l'Université à Agadir, ont été aussi dédiés à l'esprit du défunt Ali AZAIKOU, historien ayant ma r de l'amazighité.

25 درهم